



Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

Développement d'un outil pour travailler la compréhension de lecture à partir de la
littérature jeunesse auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges

Par Aurélie Bernier

Essai présenté à la faculté d'Éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maitre en éducation (M.Éd.)
Département de l'adaptation scolaire et sociale

Travail présenté à Julie Myre-Bisaillon
Dans le cadre du cours
MAS-852 Élaboration d'un projet d'essai

Aout, 2019

© Aurélie Bernier, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Développement d'un outil pour travailler la compréhension de lecture à partir de la
littérature jeunesse auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges

Aurélie Bernier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

_____ Présidente ou président du jury

Julie Myre-Bisaillon, Directrice de la recherche

_____ Autre membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Au Canada, comme dans plusieurs autres pays, la classe multiâges constitue une réalité à laquelle sont confrontés de plus en plus d'enseignants (Lataille-Démoré, 2008). L'utilisation d'un seul matériel commun pour travailler la compréhension de lecture aux deux niveaux d'enseignement devient alors difficile. Pour cette raison, les enseignants se tournent vers les manuels scolaires conventionnels. Toutefois, ces derniers ne leur facilitent pas pour autant la tâche; l'enseignant se retrouve face à une double planification des contenus et les élèves sont souvent peu motivés par les textes présentés dans ces manuels (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Comme la motivation scolaire est étroitement liée à la réussite scolaire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005), il est essentiel de fournir des textes significatifs et authentiques aux élèves. À cet effet, les recherches démontrent que la littérature jeunesse permet de contextualiser un ensemble d'apprentissages variés (Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin, 2017). Sachant que l'apprentissage de la langue écrite constitue un facteur de réussite scolaire, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (MELS, 2005), l'intérêt de l'élève envers les textes qui lui sont proposés est essentiel. L'idée de se tourner vers de nouvelles approches en enseignement prend alors tout son sens dans la présente recherche.

La recherche-développement présentée dans cet essai s'intéresse à l'utilisation d'un matériel commun en classe multiâges au 2^e cycle du primaire en classe multiâges. Ainsi, le matériel pédagogique qui a été créé permet à un enseignant du 2^e cycle du primaire en classe multiâges d'utiliser une même compréhension de lecture pour ses deux niveaux enseignés. Trois compréhensions de lecture ont été créées à partir d'albums de littérature jeunesse. Chacune d'elles comprend une version pour la 3^e année et une autre pour la 4^e année. Les compréhensions de lecture permettent le développement de deux compétences du Programme de formation de l'école québécoise soit *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b). De plus, les questions posées à l'élève sont identifiées selon leur catégorie, soit les questions de repérage, d'inférence, de réaction, d'appréciation et de compréhension générale. Le matériel a été évalué par trois experts

œuvrant dans le domaine de l'éducation. Leur évaluation a permis d'apporter des améliorations au matériel créé. Bien qu'il existe certaines limites au matériel, ce dernier pourrait très bien être utilisé en classe par des enseignants soucieux de la réussite scolaire de leurs élèves et souhaitant utiliser un manuel commun aux deux niveaux enseignés.

Mots-clés: matériel pédagogique, littérature jeunesse, primaire, classe multiâges, compréhension de lecture et stratégies de lecture.

Cet essai est conforme à la nouvelle orthographe



TABLE DES MATIÈRES

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| SOMMAIRE | 3 |
| LISTE DES TABLEAUX | 9 |
| LISTE DES FIGURES | 10 |
| REMERCIEMENTS | 12 |
| INTRODUCTION | 13 |
| PREMIERE PARTIE - PROBLEMATIQUE | 16 |
| 1. LE CONTEXTE | 16 |
| 1.1 La classe multiâges | 16 |
| 1.3 La compréhension en lecture | 18 |
| 1.3 Utilisation de la littérature jeunesse en classe | 18 |
| 2. LA PROBLÉMATISATION | 19 |
| 2.1 L'importance de la situation problématique | 19 |
| 3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 20 |
| 4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE | 21 |
| 5. PERTINENCE DE L'ÉTUDE | 21 |
| 5.1 Pertinence scientifique | 21 |
| 5.2 Pertinence éducative | 22 |
| 5.3 Pertinence sociale | 22 |
| DEUXIEME PARTIE - CADRE CONCEPTUEL | 24 |
| 1. LA COMPÉTENCE <i>LIRE DES TEXTES VARIÉS</i> | 24 |
| 1.1 Sens de la compétence | 24 |
| 1.2 Modèle lecture-compréhension | 25 |
| 1.2.1 La variable lecteur | 26 |
| 1.2.2 La variable texte | 32 |
| 1.2.3 La variable contexte | 32 |
| 2. LA COMPÉTENCE <i>APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES</i> | 32 |
| 2.1 Sens de la compétence | 33 |
| 2.2 Principaux éléments littéraires | 34 |
| 2.2.1 L'intrigue | 34 |
| 2.2.2 La séquence des événements | 34 |
| 2.2.4 Les personnages | 35 |
| 2.2.5 Le thème | 35 |
| 2.2.6 L'illustration | 35 |
| 2.2.7 Les procédés littéraires | 36 |
| 3. LITTÉRATURE JEUNESSE | 36 |
| 3.1 Définition | 36 |

| | | |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2 | Genre littéraire: L'album | 37 |
| 3.3 | Pratiques enseignantes | 37 |
| 4. | LES PRINCIPAUX FACTEURS ASSOCIÉS À LA PROBLÉMATIQUE | 39 |
| 4.1 | Besoins de l'élève | 39 |
| 4.1.1 | Contextualisation des apprentissages | 39 |
| 4.1.2 | Motivation scolaire | 40 |
| 4.2 | Défis de l'enseignement en classe multiâges | 40 |
| 4.2.1 | Gestion efficace des contenus du programme de français en classe multiâges | 40 |
| 4.2.2 | Choix et utilisation d'un matériel de lecture en classe multiâges | 41 |
| 5. | LES CONSÉQUENCES LIÉES À LA PROBLÉMATIQUE | 42 |
| 5.1 | Développement de la compétence en lecture de l'élève | 42 |
| 5.2 | Développement du sentiment d'efficacité professionnel | 44 |
| 6. | LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 45 |
| | TROISIEME PARTIE - METHODE DE RECHERCHE | 46 |
| 1. | FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE | 46 |
| 2. | LE DEVIS DE RECHERCHE ET LE TYPE D'ESSAI VISÉ | 46 |
| 3. | DÉMARCHE SUIVIE POUR LA CRÉATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE | 47 |
| 3.1 | Population ciblée | 47 |
| 3.2 | Choix des compétences à développer chez l'élève | 48 |
| 3.2.1 | Choix du genre littéraire: l'album | 48 |
| 3.2.2 | Choix des thèmes | 49 |
| 3.2.2.1 | Album résistant | 49 |
| 3.2.2.2 | Album policier | 50 |
| 3.2.2.3 | Album humoristique | 50 |
| 4. | ÉVALUATION PAR LES EXPERTS | 51 |
| 5. | OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES | 52 |
| 6. | AMÉLIORATION DU MATÉRIEL | 53 |
| | QUATRIEME PARTIE-PRESENTATION DU MATERIEL | 54 |
| 1. | DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ | 54 |
| 2.1 | Compétences développées | 56 |
| 2.1 | Types de questions posées | 58 |
| 2.1.1 | Questions de microsélection | 58 |
| 2.1.2 | Questions d'intégration | 58 |
| 2.1.4 | Questions d'appréciation | 59 |
| 2.1.5 | Questions de macroprocessus | 60 |
| | CINQUIEME PARTIE-ANALAYSE DES EXPERTS | 61 |
| 1. | ANALYSE DES COMMENTAIRES DES EXPERTS | 61 |
| 1.1 | Critère 1 | 61 |
| 1.1.1 | Échelle de jugement Likert | 61 |
| 1.1.2 | Points forts | 62 |
| 1.1.3 | Points à améliorer | 62 |

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------|----|
| 1.2 | Critère 2 | 63 |
| 1.2.1 | Échelle de jugement Likert..... | 63 |
| 1.2.2 | Points forts | 64 |
| 1.2.3 | Points à améliorer | 64 |
| 1.3 | Critère 3 | 65 |
| 1.3.1 | Échelle de jugement Likert..... | 65 |
| 1.3.2 | Points forts | 65 |
| 1.4 | Critère 4 | 66 |
| 1.4.1 | Échelle de jugement Likert..... | 66 |
| 1.4.2 | Points forts | 66 |
| 1.5 | Critère 5 | 66 |
| 1.5.1 | Échelle de jugement Likert..... | 66 |
| 1.5.2 | Points forts | 66 |
| 1.5.3 | Points à améliorer | 67 |
| 1.6 | Critère 6 | 67 |
| 1.6.1 | Échelle de jugement Likert..... | 67 |
| 1.6.2 | Points forts | 67 |
| 1.6.3 | Points à améliorer | 68 |
| 1.7 | Critère 7 | 68 |
| 1.7.1 | Échelle de jugement Likert..... | 68 |
| 1.7.2 | Points forts | 68 |
| 1.7.3 | Points à améliorer | 69 |
| 1.8 | Critère 8 | 70 |
| 1.8.1 | Échelle de jugement Likert..... | 70 |
| 1.8.2 | Points forts | 70 |
| 1.8.3 | Points à améliorer | 70 |
| 1.9 | Critère 9 | 71 |
| 1.9.1 | Échelle de jugement Likert..... | 71 |
| 1.9.2 | Points forts | 72 |
| 1.9.3 | Points à améliorer | 72 |
| 2. | SYNTHÈSE CRITIQUE DES COMMENTAIRES..... | 72 |
| 3. | SUGGESTIONS DES EXPERTS | 73 |
| 3.1 | Aborder le genre policier en classe..... | 73 |
| 3.2 | Lire les albums..... | 74 |
| 3.3 | Travailler le vocabulaire..... | 74 |
| 3.4 | Identifier les forces et les défis des élèves..... | 74 |
| 4. | LIMITES DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE..... | 75 |
| 4.1 | Connaissances préalables | 75 |
| 4.2 | Élèves en difficulté | 76 |
| 4.3 | Matériel..... | 76 |
| 5. | AMÉLIORATIONS DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE..... | 77 |
| 5.1 | Questions | 77 |
| 5.1.1 | Questions portant sur les macroprocessus..... | 77 |
| 5.1.2 | Questions portant sur les processus d'intégration..... | 78 |
| 5.1.3 | Questions demandant une explication..... | 80 |
| 5.2 | Illustrations | 81 |
| 5.3 | Mise en page..... | 81 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|
| 5.4 | Rétroaction..... | 82 |
| CONCLUSION | | 83 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | | 85 |
| ANNEXE A - MATERIEL PEDAGOGIQUE..... | | 92 |
| ANNEXE B - QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE COMPLETE PAR LES EXPERTS..... | | 141 |
| ANNEXE C - TABLEAU SYNTHESE DE L'EVALUATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE PAR LES EXPERTS..... | | 152 |
| ANNEXE D - VERSION AMELIOREE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE | | 159 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 - Quelques principaux connecteurs..... | 27 |
| Tableau 2 - Critères d'évaluation en lecture..... | 56 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--------------------------------------------------------|----|
| Figure 1 - Modèle de compréhension en lecture..... | 24 |
| Figure 2 - Les composantes de la variable lecteur..... | 25 |
| Figure 3 - Processus en lecture..... | 26 |
| Figure 4 - Cycle de la lecture..... | 43 |

LISTE DES SIGLES

| | |
|------|-------------------------------------------------|
| CMA | Classe multiâges |
| FSE | Fédération des syndicats de l'enseignement |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |

REMERCIEMENTS

Au terme de ce projet de maîtrise, je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Julie Myre-Bisaillon, pour son accompagnement et son soutien. La rigueur de ses précieux conseils m'a permis de cheminer dans la rédaction de mon essai et dans son amélioration. Sans son appui, ce projet ne se serait pas là où il est rendu aujourd'hui.

Je remercie Nadine Caron, Dominic Perreault et Émilie Thériault-Deroy, les trois experts qui, malgré leur horaire chargé, ont accepté d'évaluer mon matériel pédagogique. Ils ont su apporter un regard critique et professionnel à mon travail.

Je remercie tout spécialement mes parents, Denise et Bruno, qui, avant même que je ne sache lire, m'ont partagé le goût de la lecture. Les valeurs qu'ils m'ont transmises m'ont permis de persévérer durant ces trois années de maîtrise. Leur appui fut fondamental tout au long de ce processus et j'en suis très reconnaissante.

Merci à ma soeur, Justine, pour son écoute et ses beaux mots d'encouragements dans les moments où j'en avais besoin.

Pour terminer, je remercie René, pour sa patience, ses encouragements et sa grande écoute. Grâce à son appui, j'ai pu concilier mon travail d'enseignante à celui d'étudiante à la maîtrise.

INTRODUCTION

L'exploitation de la littérature jeunesse en classe fait de plus en plus partie des intérêts de recherches en éducation. Le livre, d'abord utilisé comme lecture de loisir, offre une avenue prometteuse pour le développement des compétences de l'élève en lecture et en écriture (Pasa, 2005). Utilisée dans plusieurs domaines d'apprentissages, la littérature jeunesse permet de contextualiser un ensemble d'apprentissages variés (Myre-Bisaillon *et al.*, 2017). L'utilisation d'œuvres littéraires en classe prend également son sens dans la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b). Cette compétence va de pair avec les trois autres compétences en français inscrites dans ce programme: lire et écrire des textes variés et communiquer oralement (*Ibid.*).

Les recherches démontrent que l'utilisation de la littérature jeunesse en classe multiâges (CMA) peut répondre aux besoins particuliers des élèves (Myre-Bisaillon *et al.*, 2017). De plus, pour l'enseignement du français, il est possible de piloter des situations d'apprentissage et d'évaluation à l'ensemble d'un groupe appartenant à deux niveaux différents (Allaire, Thériault, Doucet, Cody et Monney, 2008; Couture et Monney, 2011; Couture, Monney, Allaire, Cody, Doucet et Thériault, 2011; Martin, Couture et Charest 2005; Monney et Fontaine, 2015). Allant dans le même sens, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a) soutient qu'une même tâche peut être exécutée par des élèves de deux années différentes si les contenus, le produit et les procédures comportent des variantes en fonction des exigences du programme de chaque année d'étude.

Le travail de recherche présenté s'intéresse donc à l'utilisation de la littérature jeunesse en compréhension de lecture auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire en CMA. Les retombées de la recherche tenteront de démontrer que l'utilisation de la littérature jeunesse en compréhension de lecture peut être bénéfique en CMA, et ce, tant

pour les apprentissages des élèves que pour l'enseignant qui doit composer avec deux niveaux d'enseignement.

L'essai se divise en cinq parties. La première partie fait état de la problématique en présentant d'abord les concepts centraux qui ont mené à réaliser l'étude. Ainsi, cette partie fait état de la situation des classes multiâges à l'école ainsi que de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. S'enchaîne ensuite avec la problématisation qui permet de mieux saisir l'importance de la problématique. Cette partie se poursuit avec la présentation du problème de recherche ainsi que par la question générale de recherche. Puis, la pertinence scientifique, scolaire et sociale sera exposée.

La deuxième partie est consacrée au cadre conceptuel. Comme le matériel pédagogique créé mobilise deux compétences en français, ces dernières seront présentées à partir du Programme de formation de l'école québécoise. Ces dernières sont: lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires. Ensuite, le concept de littérature jeunesse qui est au cœur de la recherche présente le genre littéraire choisi. Finalement, les principaux facteurs associés ainsi que les conséquences sont expliquées en reprenant les concepts centraux de l'étude, soit la classe multiâges et la littérature jeunesse.

La troisième partie traite de la méthodologie suivie pour la création du matériel pédagogique. En premier lieu, il y a la présentation du type de recherche choisi. Le genre littéraire choisi et le choix des thèmes sont également présentés dans cette section. Suivent la présentation des experts et l'outil de collecte de données pour conclure cette troisième partie.

La quatrième partie présente le matériel pédagogique créé. Les compréhensions de lecture portant sur chacun des albums sont présentées en justifiant le choix des types de questions afin d'assurer le développement de compétences chez l'élève.

La cinquième partie présente l'analyse des commentaires partagés par les experts lors de l'évaluation du matériel pédagogique créé. Les commentaires des experts sont présentés en faisant ressortir les points forts, les points à améliorer, les suggestions et les limites du matériel. Des améliorations au matériel sont également apportées à la suite de l'analyse des commentaires reçus.

PREMIÈRE PARTIE - PROBLÉMATIQUE

Cette partie s’amorce avec la mise en contexte de la problématique. S’enchaîne ensuite la problématisation portant sur l’intégration de la littérature jeunesse en compréhension de lecture, et ce, en classe multiâges. Suivra le problème de recherche qui a mené à la présente étude ainsi que la question générale de recherche. Puis, cette partie se terminera avec la pertinence de la recherche sur le plan scientifique, scolaire et social.

1. LE CONTEXTE

Dans cette section, les deux concepts centraux de cette étude seront exposés, soit la classe multiâges, la compréhension de lecture et l’utilisation de la littérature jeunesse en classe.

1.1 La classe multiâges

Au Canada, comme ailleurs dans le monde, la CMA constitue une réalité à laquelle de plus en plus d’enseignants doivent faire face (Lataille-Démoré, 2008). Que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, la classe multiâges prend une place importante depuis les dernières années dans le système scolaire québécois (Couture et Thériault, 2011). La diminution du nombre d’élèves entraîne la fermeture de classes et d’écoles, ce qui amène la création de classes multiâges (*Ibid.*). Ce contexte éducatif présente également bien des défis pour les enseignants, ce qui sera abordé un peu plus loin dans cette section.

Dans la présente étude, l’expression «classe multiâges» sera privilégiée plutôt que «classe à années multiples», «multiprogrammes», «multiniveaux» et «degrés multiples». Couture et Thériault (2011) privilégient également cette expression en soutenant que c’est celle qui respecte le mieux l’esprit du programme de formation. En effet, la classe multiâges renvoie à la progression d’apprentissages à travers des cycles d’apprentissages,

comme le propose le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006*b*). Les élèves d'âges différents sont donc regroupés et cheminent ensemble à travers des cycles d'apprentissage. De leur côté, les autres appellations renvoient plutôt à un enseignement basé sur les attentes et les contenus distincts selon le niveau de l'élève. Ce dernier reçoit alors un enseignement en fonction des attentes spécifiques à l'année scolaire à laquelle il appartient. Le travail individuel occupe également une place importante dans l'apprentissage de l'élève (Lataille-Démoré, 2008). Ainsi, les «classes à années multiples», «multiprogrammes», «multiniveau» et «degrés multiples» ne se centrent pas sur des apprentissages réalisés en un continuum, mais plutôt sur la fragmentation circulaire (Couture et Thériault, 2011). De ce fait, en considérant les intentions du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006*b*) qui vise une continuité à travers les cycles d'apprentissages, ce terme convient davantage à la présente étude.

Le modèle d'organisation des classes multiâges au Québec s'effectue en cycles d'apprentissages depuis la mise en place du nouveau pédagogique en 1997 (MEQ, 1997). Ce modèle est également répandu dans plusieurs autres pays francophones. En effet, «cette forme d'organisation sans années scolaires existe surtout dans les pays européens francophones tels que la France, la Belgique francophone et le canton de Genève en Suisse, ainsi que dans certains états américains, le Kentucky et l'Oregon en particulier» (Lataille-Démoré, 2008, p.352-353). Au Québec, le programme est divisé en trois cycles de deux années chacun et

Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique (MELS, 2006*b*, p.5).

La constitution du groupe en classe multiâges peut être par cycle ou intercycle. Ce qui est particulièrement intéressant pour la présente recherche est le type de classe multiâges-cycle puisque la population ciblée est les élèves du deuxième cycle du primaire.

1.3 La compréhension en lecture

Tous les enseignants, peu importe leur niveau d'enseignement, sont touchés par l'enseignement de la lecture (Giasson, 2011). Ils accompagnent leurs élèves dans le développement d'habiletés en lecture afin de leur permettre d'évoluer en tant que lecteur. Bien que la compréhension de lecture a longtemps été considérée comme un ensemble de sous-habiletés, elle est maintenant perçue aujourd'hui comme un processus holistique ou unitaire. Les habiletés de lecture ne sont aujourd'hui plus enseignées de façon isolée afin de permettre une activité réelle de la lecture.

Contrairement au langage oral, le langage écrit relève de la motivation. Effectivement, «la motivation et l'intérêt envers le texte peuvent être invoqués pour expliquer une partie de la compréhension en lecture» (Ibid., p.8). Les facteurs de motivation sont donc essentiels en lecture. Le rôle de l'enseignant prend alors tout son sens puisqu'il doit soutenir ses élèves dans le développement d'habiletés en lecture. L'enseignant est aujourd'hui considéré comme «un modèle et un guide pour l'enfant dans son activité intellectuelle» (Ibid., p.27).

1.3 Utilisation de la littérature jeunesse en classe

Bon nombre d'enseignants utilisent maintenant la littérature jeunesse à des fins d'enseignement (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Boudreau, 2015). La littérature jeunesse occupe donc une place grandissante dans les écoles (Devanne, 2006; Dupin de Saint-André *et al.*, 2015). La diffusion de plusieurs ouvrages didactiques et de revues sur l'enseignement à partir de la littérature jeunesse témoigne d'ailleurs de cet intérêt grandissant dans le domaine de l'éducation (Dupin de Saint-André *et al.*, 2015). Ainsi, plusieurs chercheurs proposent des dispositifs pour utiliser la littérature jeunesse en classe. Dupin de Saint-André *et al.*, (2015) suggèrent le recours aux réseaux littéraires pour soutenir les compétences langagières et disciplinaires des élèves. Morin et Roger (2014) proposent une démarche utilisant les livres en réseaux littéraires pour aborder la culture et,

par le fait même, entamer des discussions avec les élèves afin d'améliorer leur compréhension des textes abordés. Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013) présentent un dispositif de cercle de lecture pour interpréter et construire un ensemble de connaissances grâce aux textes littéraires. Devant ces utilisations de la littérature de jeunesse, les enseignants semblent donc se tourner vers des pratiques moins conventionnelles en tentant d'utiliser de moins en moins les manuels en classe.

2. LA PROBLÉMATISATION

Comme mentionné précédemment, l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe permet de contextualiser les apprentissages des élèves, ce qui contribue au développement des compétences en français, dont la compréhension de lecture. Les compétences en français étant à la base de tout apprentissage, cet apprentissage prend alors tout son sens et est non-négligeable sachant que le tiers des jeunes qui apprennent à lire et à écrire éprouve des difficultés (Lee, Grigg et Donahue, 2007). Toutefois, plusieurs obstacles peuvent être relevés par les enseignants qui tentent d'intégrer la littérature jeunesse en classe, et ce, surtout pour ceux ayant une classe multiâges. D'abord, intégrer la littérature jeunesse en classe demande de bien connaître cet univers en sachant la façon de bien présenter les différentes œuvres aux élèves

(Fijalkow, 1999). Il est également important de s'assurer que les élèves puissent développer les compétences en français (MELS, 2006*b*). Puis, encore faut-il que cette intégration de la littérature jeunesse en classe réponde aux besoins d'un groupe d'élèves hétérogène, comme c'est le cas en classe multiâges. De ce fait, le changement de pratiques dites traditionnelles devient alors difficile dans ce contexte de classe malgré le potentiel pédagogique que peut apporter l'utilisation de la littérature jeunesse en classe.

2.1 L'importance de la situation problématique

Force est de constater qu'un nombre grandissant de recherches démontrent le potentiel de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe pour plusieurs pays de la

francophonie (Blaquière, 2012; Brazeau, 2013; Desnoyers-Mathier et Morin, 2012; Parent et Morin, 2008). D'une part, la littérature jeunesse permet à l'élève d'apprendre par le plaisir et de l'autre, cette dernière sert à contextualiser un ensemble d'apprentissages variés (Myre-Bisaillon *et al.*, 2017). Voyant également les besoins de planification des enseignants en classe multiâges, il devient donc intéressant d'utiliser la littérature jeunesse afin de créer des activités de compréhension de lecture qui permettront à des élèves de différents âges de cheminer ensemble tout en considérant les besoins de chacun.

3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Pour bien définir le problème de recherche, il importe de revenir sur les précédents concepts présentés dans cette section. Depuis la mise en place du Plan d'action de l'Éducation en 1979 (MEQ, 1979), le manuel scolaire est souvent utilisé comme manuel de base dans les classes du primaire et au secondaire au détriment des livres de littérature jeunesse. Pourtant, de nombreuses recherches démontrent les limites du manuel scolaire en classe (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Souvent peu contextualisés et peu motivants pour les élèves, les manuels scolaires ne répondent pas aux besoins de tous les élèves. Ainsi, sachant que la motivation scolaire est étroitement liée à la réussite scolaire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005), il importe que le matériel d'enseignement choisi réponde aux besoins des élèves afin de leur permettre le développement de compétences en français.

Une étude réalisée par Pasa (2008) démontre les bienfaits de nouvelles pratiques basées sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour le développement des compétences en français. Ces compétences en français sont d'ailleurs à la base des apprentissages pour d'autres domaines disciplinaires (MELS, 2006b; Pasa, 2005). En ce sens, une réorganisation des pratiques pédagogiques semble donc intéressante, mais encore faut-il effectuer cette réorganisation dans des classes qui ne sont pas toujours à niveau unique. Les classes multiâges prennent de plus en plus de place dans notre système scolaire actuel. Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (2009), en 2003, 10% des classes

étaient multiâges et ce pourcentage s'élève à 17% en 2009. Ces pourcentages laissent croire que la mise en place de classes multiâges continue de croître. Enseigner à un groupe d'élèves hétérogène peut s'avérer difficile pour les enseignants qui tentent de répondre adéquatement aux besoins de tous ses élèves, et ce, tout en répondant aux prescriptions ministérielles.

Ces constats portent donc à la réflexion suivante: d'une part, le besoin pour l'élève de réaliser des apprentissages contextualisés et significatifs amène à se questionner sur la façon de travailler et d'évaluer la compréhension en lecture de ces derniers. Puis, d'une autre part, il nécessite de trouver une façon d'utiliser un matériel pouvant répondre à un besoin de planification et d'organisation de la part d'enseignants en CMA.

4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

De par les récentes études qui démontrent la pertinence d'utiliser la littérature jeunesse en classe ainsi que le défi relevé par les enseignants de classes multiâges pour la création de matériels pédagogiques, il nécessite de se questionner sur ce qui pourrait être mis en place pour travailler la compréhension de lecture auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.

L'objectif général du présent projet est de développer un matériel pédagogique pour travailler la compréhension de lecture auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges à partir de la littérature jeunesse.

5. PERTINENCE DE L'ÉTUDE

5.1 Pertinence scientifique

Plusieurs recherches ont été effectuées sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour développer les compétences en français (Blaquière, 2012; Brazeau, 2013; Desnoyers-

Mathier et Morin, 2012; Parent et Morin, 2008,). D'autres se sont plutôt intéressées au développement des compétences en français auprès d'élèves en classe multiâge (Allaire, *et al.*, 2008; Couture *et al.*, 2011; Couture et Monney, 2011; Martin *et al.*, 2005; Monney et Fontaine, 2015; Nadeau-Tremblay, 2008;). Le constat est que peu de recherches se sont intéressées à l'utilisation de la littérature jeunesse pour travailler la compréhension en lecture d'élèves du 2e cycle du primaire en classe multiâges. Il s'avère donc intéressant de documenter ce sujet et de créer un matériel utilisant la littérature jeunesse auprès d'élèves en classe multiâges pour travailler la compréhension en lecture.

5.2 Pertinence éducative

La montée des CMA (FSE, 2009) amène les enseignants à vivre de nombreux défis, notamment dans le choix du matériel pour favoriser les apprentissages de tous. Selon Desaulniers (2015), le choix du matériel à prioriser en classe devient difficile en raison de la quasi-absence de matériels pédagogiques adaptés à la réalité des classes multiâges. Le développement d'un matériel pédagogique commun en classe multiâges permettra donc de s'adapter à cette réalité tout priorisant de nouvelles pratiques basées sur l'utilisation de la littérature jeunesse. Ces nouvelles pratiques sont encore peu utilisées par les enseignants malgré les recherches qui démontrent leur intérêt pour le développement de compétences en français (Myre-Bisaillon *et al.*, 2017) alors il semble intéressant de les mettre de l'avant pour la présente recherche.

5.3 Pertinence sociale

Il s'avère important de montrer à la société que la compréhension en lecture fait partie des priorités en éducation. L'utilisation de nouvelles pratiques enseignantes telle que l'utilisation de la littérature jeunesse en classe démontre également le souci de répondre aux besoins variés des élèves (Couture et Thériault, 2011). En sachant que la littérature jeunesse permet de travailler les compétences en français et que les enseignants en classe multiâges vivent des défis dans le choix de leur matériel, il importe de s'attarder à la création d'un matériel pouvant répondre tant aux besoins des élèves qu'à ceux des enseignants.

Maintenant que la problématique a été exposée, la deuxième partie présentera les compétences mobilisées en compréhension de lecture ainsi que le concept de littérature jeunesse en relatant les écrits sur le sujet.

DEUXIÈME PARTIE - CADRE CONCEPTUEL

Dans cette deuxième partie, deux compétences disciplinaires du français, soit *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b) seront expliquées. Ces deux compétences seront travaillées dans le matériel réalisé alors elles se doivent d'être bien définies. S'enchainera le concept de littérature jeunesse, qui sera au cœur du matériel pédagogique présenté en présentant une courte définition du genre littéraire choisi. Suivront les facteurs ainsi que les conséquences associées à la problématique. Puis, cette partie terminera en exposant l'objectif général de la recherche.

1. LA COMPÉTENCE *LIRE DES TEXTES VARIÉS*

Dans cette section, le sens de la compétence sera expliqué selon les prescriptions ministérielles. Par la suite, la reconnaissance des mots et la compréhension seront abordées en présentant les trois variables du modèle de lecture-compréhension de Giasson (2007) qui constitue une adaptation au modèle d'Irwin (1986).

1.1 Sens de la compétence

La lecture se retrouve dans la plupart des activités quotidiennes, que ce soit pour effectuer une tâche, se renseigner ou se divertir (MELS, 2006b). De plus, «l'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires» (*Ibid.*, p.74). Confronté à différentes formes de lecture, l'élève intègre des connaissances et des stratégies qui lui permettront de s'approprier le contenu du texte ou d'y réagir (*Ibid.*).

Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant (*Ibid.*, p.74).

En ce sens, l'élève est amené à faire des liens entre les textes et son expérience. C'est de cette façon qu'il développera des connaissances par rapport à soi, aux autres et à l'univers (MELS, 2006b).

1.2 Modèle lecture-compréhension

Au départ, la lecture est une expérience solitaire (*Ibid.*). Toutefois, elle peut aussi bénéficier de l'apport d'autres personnes pour approfondir la compréhension ou explorer les différentes interprétations.

Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices, mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines (*Ibid.*, p.74).

Giasson (2007) a élaboré un modèle de compréhension en lecture comprenant trois variables (St-Pierre, 2012). Ces dernières sont le lecteur, le texte et le contexte comme indiqué dans la figure 1 ci-dessous.

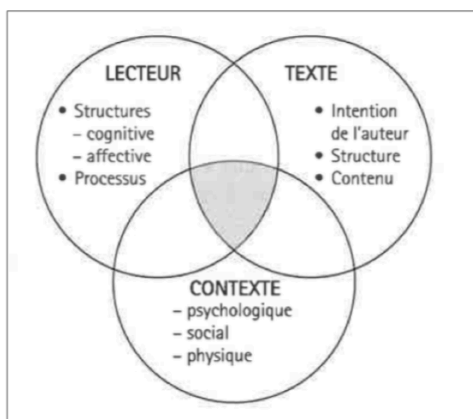


Figure 1 - Modèle de compréhension en lecture (Giasson, 2011, p.8).

1.2.1 La variable lecteur

La variable lecteur est la plus complexe des trois (Giasson, 2011). Elle comporte les structures du sujet ainsi que les processus en lecture comme le démontre la figure 2.

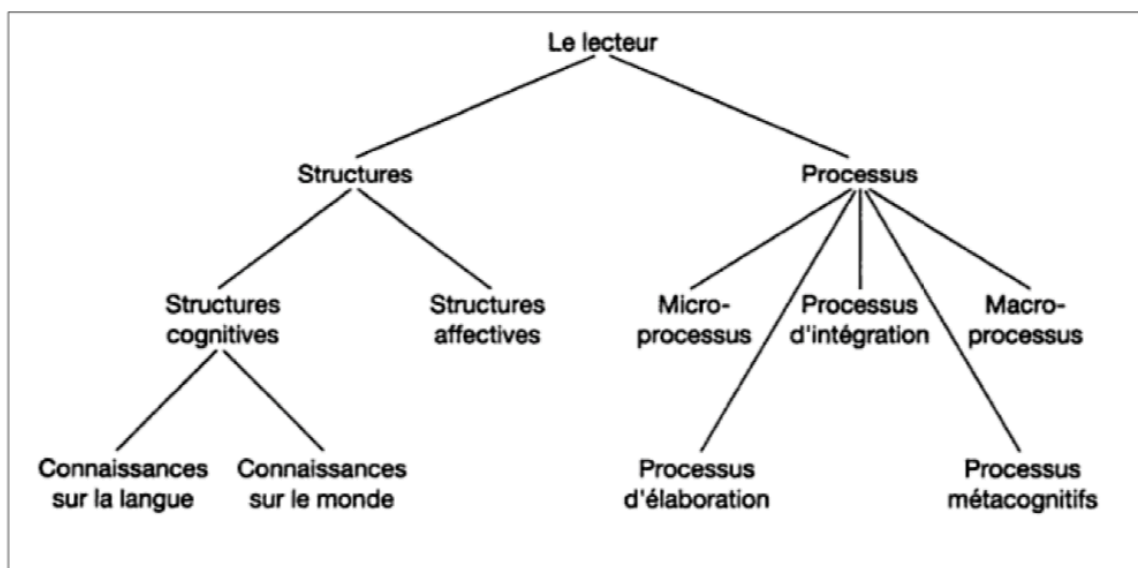


Figure 2 - Composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990, p.9).

Comme indiqué sur le schéma, les structures peuvent être cognitives et affectives. Les structures cognitives renvoient aux connaissances du lecteur sur la langue et le monde. Elles lui seront d'une grande utilité dans la compréhension en lecture (Giasson, 1990). Les structures affectives comprennent les intérêts et l'attitude générale du lecteur qui jouera dans sa compréhension du texte (*Ibid.*).

Comme l'indique le schéma, la variable lecteur comprend également les processus en lecture. Ces derniers font référence aux habiletés mobilisées lors de la lecture. Giasson (2011) identifie cinq types de processus en lecture: les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Cette chercheuse représente les processus en lecture et leurs composantes dans la figure 3 de la page suivante.

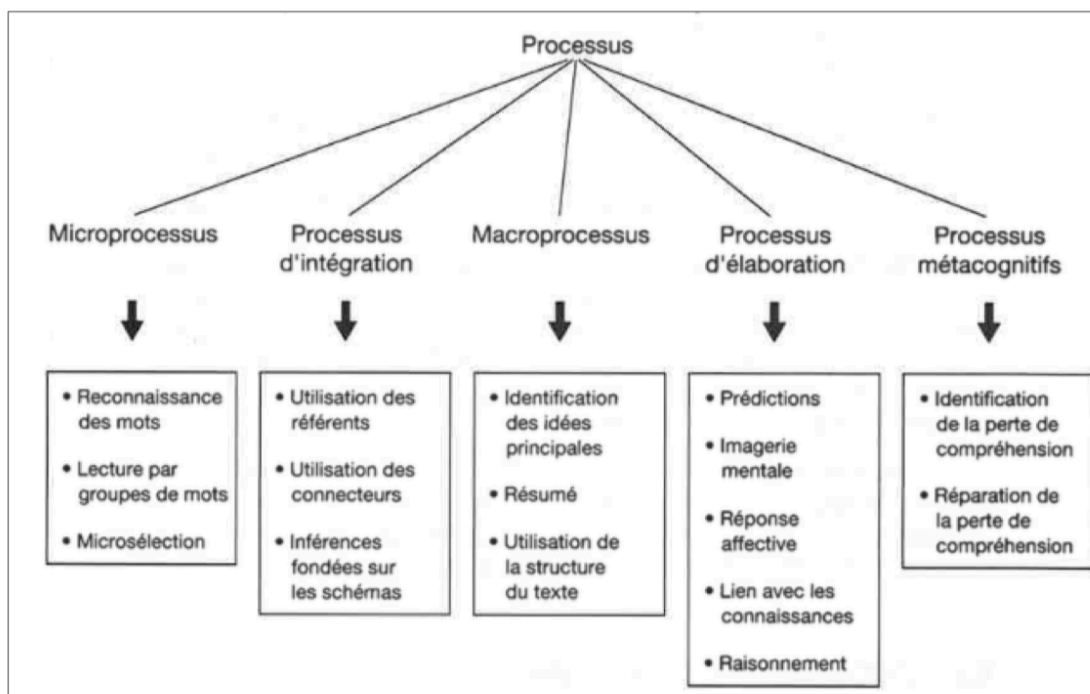


Figure 3 - Processus en lecture (Giasson, 1990, p.16).

D'abord, il y a les microprocessus qui servent à la compréhension de la phrase. Ils permettent de saisir l'information importante dans une phrase en se référant à trois habiletés fondamentales (St-Pierre, 2012). Ces dernières sont la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection. La première, la reconnaissance des mots permet au lecteur de reconnaître un mot qu'il a déjà lu dans d'autres lectures. La deuxième, la lecture par groupes de mots, consiste à «utiliser des indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité» (Giasson, 2007, p.43). Plus le lecteur est habile à séparer les mots d'une phrase en unités de sens, plus sa lecture sera fluide (Viau et Carignan, 2014). Puis, la dernière habileté est la microsélection. Cette dernière consiste à retenir les éléments les plus importants de la phrase.

Ensuite, les processus d'intégration «rendent possible l'établissement des liens entre les propositions ou les phrases» (Giasson, 2011, p.9). Les liens établis et la formulation d'inférences permettent la cohésion du texte. Pour bien rechercher la cohérence

entre les phrases du texte, le lecteur identifie les différents mots de substitution et les connecteurs en plus d'effectuer des inférences pour comprendre les informations explicites du texte. Les mots de substitution, aussi appelés anaphores constituent «un mot ou un groupe de mots utilisés pour en remplacer un autre préalablement nommé dans le texte (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, dans Viau et Carignan, 2014, p.5). Pour ce qui est des connecteurs, ces derniers servent à unir deux propositions ou deux phrases dans le texte. Giasson (1990) désigne deux types de connecteurs, soit les connecteurs implicites qui nécessitent d'inférer l'information et les connecteurs explicites, où l'information se trouve directement dans le texte. Le tableau 1 regroupe les quelques principaux connecteurs.

Tableau 1
Quelques principaux connecteurs

| | |
|-------------|-----------------------------------------------|
| Conjonction | et, aussi... |
| Disjonction | ou... |
| Exclusion | sauf, excepté que... |
| Temps | avant, lorsque... |
| Lieu | devant, au-dessus de... |
| Cause | parce que, en raison de... |
| Comparaison | comme, ainsi que... |
| Contraste | contrairement à... |
| Opposition | malgré, bien que... |
| Concession | bien que... |
| Conséquence | de manière à, à tel point, à tel point que... |
| But | pour, afin que |
| Condition | si, à moins que... |
| Manière | comme... |

Tiré d'Irwin (1986) et Blain (1988) dans Giasson, 1990, p. 58.

Puis, les inférences amènent le lecteur à comprendre les éléments implicites du texte tout au long de sa lecture. De fait, les informations non explicites du texte peuvent être comprises à partir des informations de l'énoncé ou par des connaissances antérieures gardées en mémoire (Bert-Erboul, 1979). Brewer (1977) identifie deux types d'inférences: les inférences logiques et les inférences pragmatiques. Le terme d'inférence ou d'implication logique «est utilisé lorsqu'une phrase en implique nécessairement une autre et se réfère à des relations sémantiques» (Bert-Erboul, 1979, p.663). Dans le cas de l'implication pragmatique, cette dernière renvoie aux connaissances propres du lecteur pour déduire une information.

Par la suite, les macroprocessus servent à la compréhension globale du texte. La reconnaissance de l'idée principale du texte, le résumé et l'utilisation des structures du texte amènent cette compréhension globale (Giasson, 2011.). Pour ce qui est de la reconnaissance des idées principales du texte, cette dernière désigne l'information autour de laquelle est construit le texte. Il existe plusieurs appellations pour désigner l'idée principale telle que «message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte» (Giasson, 1990, p.74). Van Dijk (1979) distingue deux catégories d'informations importantes, soit l'information textuellement importante et l'information contextuellement importante. La première désigne l'information importante selon la représentation qu'en fait l'auteur. La seconde désigne l'information importante selon la considération qu'en fait le lecteur en raison de son intention de lecture (Giasson, 1990). En ce qui concerne le résumé, il s'agit de la réécriture d'un texte selon trois visées (Laurent, 1985). La première est le maintien de l'équivalence informative où le résumé doit représenter la pensée de l'auteur en ressortant les principales informations du texte. La deuxième est l'économie de moyens qui ne conserve que les informations les plus importantes en éliminant celles qui sont redondantes ou secondaires afin d'en diminuer le nombre de mots (Giasson, 1990). Puis, la troisième est l'adaptation à une situation nouvelle de communication où le résumé tient compte de l'auditoire pour lequel il s'adresse. La présentation des informations variera selon le destinataire du résumé.

Les processus d'élaboration amènent le lecteur à aller plus loin que le texte et à

réaliser des inférences que l'auteur n'avait pas appréhendées. Irwin (1986) identifie cinq types de processus d'élaboration: 1) faire des prédictions, 2) se former une image mentale, 3) réagir émotionnellement, 4) raisonner sur le texte, 5) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures (Irwin, 1986). Les prédictions sont des hypothèses effectuées par le lecteur sur la suite du texte. Contrairement aux prédictions qui se basent sur l'identification des mots (microprocessus), les prédictions dans les processus d'élaboration se basent sur les idées du texte (Giasson, 1990). Elles «se situent au niveau du texte plutôt qu'au niveau de la phrase» (*Ibid.*, p.138). L'imagerie mentale renvoie à la dimension visuelle de la lecture. Il s'agit de la capacité à créer des images mentales en fonction du texte lu. Ces images varient d'un individu à un autre (*Ibid.*). La réaction émotionnelle désigne la capacité du lecteur à s'engager émotionnellement dans sa lecture. Les réactions émotives peuvent être liées à l'intrigue ou aux personnages (*Ibid.*). Le raisonnement sur le texte amène le lecteur à «utiliser son intelligence pour traiter le contenu du texte, pour l'analyser ou pour le critiquer» (*Ibid.*, p.146). Le raisonnement du lecteur au cours de sa lecture l'amène donc à porter un jugement sur le texte.

Puis, les processus métacognitifs servent à la gestion de la compréhension (Viau et Carignan, 2014). Ils englobent tous les processus nommés précédemment; ils permettent au lecteur de s'ajuster au type de texte et au contexte (St-Pierre, 2012). Ainsi, le lecteur peut gérer sa compréhension en veillant à remédier à toute perte de compréhension lors de la lecture. Pour ce faire, il a recours à ses stratégies qui lui permettront de corriger la situation. Deux concepts tentent de définir le concept de la métacognition, soit «la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux» (Saint-Pierre, 1994, p. 529). Le premier concept, la connaissance des processus ou l'autoévaluation, porte sur les stratégies, les ressources et les habiletés que possède le lecteur pour réussir une tâche en lecture (Giasson, 1990). Pour Flavell (1976, dans Saint-Pierre, 1994), «les connaissances métacognitives sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes reliés à la cognition» (Saint-Pierre, 1994, p. 531). Ce type de connaissance se subdivise en trois catégories: les connaissances sur la personne, les connaissances sur la tâche et les connaissances sur les

stratégies. D'abord, les connaissances sur la personne peuvent être intra-individuelles, interindividuelles ou universelles. Une connaissance intra-individuelle concerne la perception de soi comme lecteur par rapport à ses propres capacités d'apprentissage; par exemple, savoir qu'on retient mieux l'information en prenant des notes lors d'un enseignement magistral, ou encore, croire qu'on est meilleur en mathématiques qu'en français. Une connaissance interindividuelle concerne les comparaisons qu'effectue le lecteur entre lui et les autres comme apprenant; par exemple, croire que les autres ont moins besoin d'étudier que soi ou savoir qu'Henri aime la lecture de bandes dessinées. Puis, une connaissance universelle concerne les connaissances qui ont une portée plus générale sur la pensée humaine, par exemple, savoir que la mémoire à court terme peut retenir une quantité d'information limitée, et ce, durant une courte durée (St-Pierre, 1994). Ensuite, les connaissances métacognitives sur la tâche concernent ce que le lecteur sait ou croit au sujet des exigences nécessaires pour réaliser une tâche. À titre d'exemple, savoir qu'un matériel organisé peut être plus facile à apprendre qu'un matériel vague ou encore qu'un texte contenant des mots familiers est plus facile à comprendre qu'un texte contenant des mots nouveaux (Giasson, 1990). Puis, les connaissances sur les stratégies comprennent les connaissances déclaratives (la stratégie à utiliser), les connaissances procédurales (la façon de l'utiliser) et les connaissances conditionnelles (le moment et la raison pour l'utiliser). Elles se divisent en deux catégories: les connaissances des stratégies cognitives et les connaissances des stratégies métacognitives. Les premières permettent de réaliser une activité cognitive tandis que les stratégies métacognitives servent à gérer cette activité. Le deuxième concept de la métacompréhension, l'autogestion de la compréhension, porte sur l'habileté à utiliser des stratégies pour résoudre un problème (Palmer, Stowe, Knowker, 1986, dans Giasson, 1990). Les stratégies pour résoudre un problème se déclinent sous quatre aspects. Le premier aspect, qui consiste à savoir quand il y a compréhension permet au lecteur de se questionner et de prendre conscience de sa propre compréhension (Giasson, 1990). Le deuxième aspect, qui est de savoir ce qui est compris amène le lecteur à démontrer, avec certitude ou non, ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas. Le troisième aspect, savoir ce qui est nécessaire pour comprendre, se rapporte à identifier les informations manquantes afin de bien comprendre un texte. Puis, le quatrième aspect,

savoir ce qu'il est possible de faire lorsqu'il y a une perte de compréhension permet au lecteur d'essayer d'autres stratégies lorsqu'il prend conscience que sa stratégie initiale ne lui permet pas de comprendre.

1.2.2 *La variable texte*

La compréhension du lecteur peut être influencée par le texte et plus précisément par des aspects du texte. Le premier aspect porte sur l'intention de l'auteur quant au genre du texte. Le deuxième aspect est la structure du texte et fait référence à la façon dont les idées sont organisées. Le troisième aspect est le contenu et «renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire [que l'auteur] a décidé de transmettre» (Giasson, 2011, p. 10).

1.2.3 *La variable contexte*

Puis, la variable contexte porte sur les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il réalise la lecture du texte. La compréhension du lecteur peut donc être influencée par le contexte psychologique, social ou physique. Le contexte psychologique concerne l'intention, la motivation et l'intérêt du lecteur (St-Pierre, 2012). Le contexte social renvoie aux interventions et interactions de la part de l'enseignant ou des pairs. Le contexte physique englobe les facteurs pouvant influencer la lecture de l'élève; soit les conditions physiques et matérielles (Giasson, 2011; St-Pierre, 2012).

2. LA COMPÉTENCE *APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES*

La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est au cœur des trois autres compétences du Programme de formation de l'école québécoise qui sont *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement* (MELS, 2006b). Elle permet de réinvestir ces trois compétences puisque l'appréciation amène l'élève à lire, à écrire et à communiquer. Elle apparaît donc comme un lieu d'orchestration et de synthèse (MELS,

2006b). D'ailleurs, depuis 2011, le cadre d'évaluation en français langue d'enseignement au primaire a apporté quelques changements en ce qui concerne l'évaluation des compétences en français. Les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* sont maintenant regroupées en une seule et même compétence, soit *Lire des textes variés et apprécier des textes littéraires* (MELS, 2011a). La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est représentée par le critère d'évaluation «Jugement critique sur des textes littéraires» (*Ibid.*). Toutefois, selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b), les quatre compétences sont toujours séparées. Dans le matériel développé par la présente recherche, l'appréciation sera donc mise en interaction avec la compétence lire des textes variés. Elle permettra à l'élève de développer sa compétence en lecture littéraire en explorant les principaux éléments littéraires. Dans cette section, le sens de la compétence sera expliqué selon les prescriptions ministérielles. Par la suite, les principaux éléments littéraires à explorer en classe seront abordés.

2.1 Sens de la compétence

Pour se construire un réseau de repères littéraires, l'élève doit vivre différentes expériences qui le mèneront à découvrir plusieurs types d'œuvres. Plus précisément, «la fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant» (*Ibid.*, p. 84). Le sens critique de l'élève sera également développé puisqu'il se dotera de critères pour poser des jugements critiques ou esthétiques sur ses lectures en plus de justifier ses propos (*Ibid.*). Ces œuvres sont issues de la littérature jeunesse ou encore de la littérature générale qui leur est accessible. Pour que l'élève puisse développer cette compétence, l'enseignant doit s'assurer de l'exposer à une variété d'œuvres littéraires et d'assurer la progression des défis à relever. L'enseignant doit aussi amener l'élève à «explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui» (*Ibid.*, p.84). En somme, le développement de cette compétence nourrit l'identité personnelle et culturelle de l'élève (*Ibid.*).

2.2 Principaux éléments littéraires

L'appréciation d'œuvres littéraires se fonde sur les éléments littéraires. Dans le matériel créé par la présente recherche, l'appréciation portera sur certains des sept principaux éléments littéraires à aborder au primaire selon Giasson (2003). Ces derniers sont l'intrigue, la séquence des événements, le temps et le lieu du récit, les personnages, le thème, les illustrations et certains procédés littéraires. Il est à noter que les principaux éléments littéraires explorés en classe dépendent à la fois du niveau de l'élève en lecture ainsi que des occasions qu'offrent les textes qui lui sont présentés (Giasson, 2003).

2.2.1 *L'intrigue*

L'intrigue désigne l'enchaînement des faits, des événements, des actions qui constituent la trame d'une histoire ou d'un récit (*Ibid.*). Le conflit que doit résoudre le héros constitue l'intrigue de l'histoire. Les circonstances du conflit doivent être décrites ou justifiées par l'auteur afin d'aider à la crédibilité de l'intrigue. Giasson (2003) distingue deux types d'histoires, soit les histoires fermées et les histoires ouvertes. Le premier type d'histoire contient une fin où le lecteur sait que l'histoire est terminée. Le second type d'histoire renferme une finalité où le lecteur doit tirer ses propres conclusions, ce qui donne lieu à des discussions, mais souvent, les élèves trouvent ces histoires frustrantes (*Ibid.*).

2.2.2 *La séquence des événements*

Généralement, les événements de l'histoire suivent un ordre chronologique. Or, il se peut que cet ordre soit bouleversé, ce qui devient intéressant à faire remarquer aux élèves (*Ibid.*). Cet élément littéraire prend alors tout son sens puisque l'enseignant peut amener ses élèves à analyser les différents éléments de l'histoire, les retours en arrière et le passage du temps.

2.2.3 *Le temps et le lieu*

Le temps et le lieu découlent souvent de l'intrigue. Selon le type d'histoire, l'importance accordée à ces deux éléments peut varier. À titre d'exemple, concernant l'époque, «dans certaines histoires, comme les contes, l'époque n'a pas d'importance; en revanche, dans un roman historique, l'époque doit être décrite avec des détails précis et véridiques» (Giasson, 2003, p. 305). L'élève peut également se questionner sur l'importance des lieux dans l'histoire en se demandant si l'action aurait pu avoir eu lieu ailleurs.

2.2.4 *Les personnages*

Le personnage, l'élément clé du récit, sera marqué par plusieurs événements tout au long du récit. Ces événements entraîneront le personnage à réaliser différentes actions. L'auteur doit donc imbriquer le personnage et les actions de façon cohérente (*Ibid.*). L'élève peut se questionner sur la crédibilité des actions réalisées par le personnage, juger ses qualités et ses défauts en identifiant ses valeurs, observer son évolution dans l'histoire, etc.

2.2.5 *Le thème*

Le thème permet de lier l'intrigue et les personnages pour former un tout significatif (*Ibid.*). L'élève peut tenter d'identifier le message que l'auteur désire transmettre. Le message peut être soit implicite ou explicite.

2.2.6 *L'illustration*

Les illustrations jouent plusieurs rôles par rapport au texte. Elles servent d'appui à la compréhension du texte (Giasson, 2003). En effet, l'illustration peut soutenir et enrichir le texte, contraster avec le texte ou raconter une histoire parallèle (*Ibid.*).

2.2.7 Les procédés littéraires

Les procédés littéraires constituent les moyens mis en œuvre par l'auteur pour créer des effets dans son texte (Giasson, 2003,). Les choix d'écriture de l'auteur varient selon le public visé. Pour les œuvres destinées aux élèves du primaire, les auteurs utilisent les procédés liés à la sonorité (rime, allitération, assonance, onomatopée), à la structure de la phrase (répétition, inversion) ou aux images (comparaison, métaphore).

3. LITTÉRATURE JEUNESSE

Dans cette section, il y aura la définition du concept de littérature de la jeunesse. Suivra la présentation de l'album, genre littéraire qui sera utilisé dans notre matériel. Puis, cette section terminera par la présentation des pratiques enseignantes pour l'utilisation de la littérature jeunesse en classe.

3.1 Définition

La littérature de jeunesse regroupe une variété de genres littéraires écrits pour le plaisir des enfants. Plusieurs ouvrages définissent la littérature jeunesse comme étant une lecture littéraire (Plu, 2007). Lors de sa lecture, le lecteur entreprend une posture de lecteur littéraire en s'impliquant dans une «démarche intellectuelle, idéologique, esthétique et culturelle, s'appuyant sur un rapport distancé au texte et sur le plaisir du lecteur de l'appropriation des formes» (*Ibid.*, p. 134). Les compétences du lecteur se construisent donc à partir de cette complexité. Il développe alors une intention artistique en voyant la lecture comme une intention délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétations qui sont qualifiés par une attention «esthétique» (Tauveron, 2002a).

3.2 Genre littéraire: L'album

Depuis les cinquante dernières années, l'album de jeunesse s'est beaucoup développé (Foulon, 2012). Ce genre littéraire amène le lecteur à considérer à la fois le texte et l'image; il y a donc deux modes de lecture (Foulon, 2012; Sorin et Michaud, 2004). Plus précisément, l'album correspond à «tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte, mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Cela peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte» (Salerno, 2006, p. 51). L'album enrichit le capital culturel de l'enfant en abordant le monde, les êtres et les choses (Lemanche, 1993 dans Foulon, 2012). L'album permet également d'aborder des sujets plus délicats tels que la guerre, l'homophobie et la mort (Sorin et Michaud, 2004). À titre d'exemple, la collection «Carré blanc», lancée en 1999 par la maison d'édition Les 400 coups présente des textes dérangeants et des illustrations fortes pour aborder des questions éthiques et sociales. De plus, la collection «Coup de poing», disponible dans les bibliothèques publiques de Montréal, regroupe des albums qui abordent plusieurs sujets délicats. Chaque livre est d'ailleurs accompagné d'une fiche d'animation afin de permettre aux enseignants ou à tout autre intervenant d'aborder des sujets portant sur l'affirmation de soi, l'amitié, la famille, le racisme et plusieurs autres.

3.3 Pratiques enseignantes

Plusieurs recherches ont démontré l'intérêt d'enseigner avec la littérature jeunesse notamment pour les compétences ministérielles en français (MELS, 2006b). À titre d'exemple, une recherche-action a été réalisée par Parent et Morin (2008) auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage dans deux écoles primaires de Sherbrooke. Cette recherche avait pour but d'évaluer l'impact d'une approche pédagogique centrée autour du thème unificateur du loup sur l'évolution des compétences en français des élèves, mais également sur l'évolution des pratiques et des conceptions d'une enseignante ayant vécu l'approche

expérimentée. Le projet, échelonné sur un an, a permis de travailler divers savoirs par l'implantation du réseau littéraire ainsi que par l'utilisation de séquences didactiques adaptées au niveau des élèves. Le groupe expérimental a été comparé à un groupe-contrôle afin d'évaluer l'impact de cette approche. Le groupe expérimental était composé d'élèves de neuf à douze ans fréquentant une classe-ressource et répondant aux attentes de 1^{er} et de 2^e cycle en lecture et en écriture. Le groupe-contrôle, quant à lui, était lui aussi une classe-ressource faisant partie d'un milieu socio-économique semblable à celui du groupe expérimental. Durant l'année, seul le groupe expérimental a adopté l'approche intégrée. Les résultats obtenus permettent de constater que sur le plan de la compréhension de lecture, le groupe expérimental a davantage réussi que le groupe contrôle. Sur le plan de l'écriture, le groupe expérimental a, encore une fois, démontré une meilleure réussite que le groupe contrôle, notamment pour l'orthographe et la grammaire. Les retombées de cette recherche permettent de démontrer le potentiel pédagogique de l'utilisation de la littérature jeunesse en classe.

Toutefois, certaines études ont pu démontrer que ce type de littérature est encore peu utilisé en classe (Myre-Bisailon *et al.*, 2017). De plus, force est de constater que les enseignants ne détiennent pas tous des connaissances sur les livres de littérature jeunesse (Giasson, 2003). En effet, une enquête réalisée auprès d'enseignants révèle que 36% de ces derniers ont réussi à nommer trois livres de littérature de jeunesse parus dans les dernières années ayant des genres différents (Block et Mangieri, 2002). Une étude réalisée par Fijalkow (1999) auprès de 2501 enseignants de Cours préparatoire de cinq académies différentes a démontré que la plupart des enseignants utilisent le livre de jeunesse comme outils d'appui au manuel scolaire utilisé en classe. L'enseignant le lit aux élèves ou le donne à lire aux élèves. Cette étude a également démontré que l'utilisation du livre de jeunesse en classe dépend du style pédagogique des enseignants. Certains enseignants ont un style pédagogique plus traditionnel en utilisant le manuel scolaire pour la majorité des apprentissages, d'autres ont un style pédagogique plus novateur en utilisant davantage la littérature jeunesse et certains ont un style qui se situe entre les deux précédents, c'est-à-dire un style pédagogique intermédiaire combinant littérature jeunesse et manuel scolaire.

4. LES PRINCIPAUX FACTEURS ASSOCIÉS À LA PROBLÉMATIQUE

Plusieurs facteurs amènent à considérer avec attention la problématique présentée dans cette étude qui est de travailler la compréhension de lecture à partir de la littérature jeunesse. D'abord, le premier facteur concerne les besoins de l'élève. Deux besoins essentiels en lecture ont été retenus, soit la contextualisation des apprentissages et la variété des textes auxquels l'élève doit être exposé. Le deuxième facteur porte sur les défis de l'enseignement en CMA, soit la gestion efficace des contenus du programme de français et l'utilisation d'un matériel de lecture.

4.1 Besoins de l'élève

4.1.1 *Contextualisation des apprentissages*

Pour acquérir des connaissances, l'élève a besoin que les activités qui lui sont proposées soient contextualisées et répondent à ses intérêts. Les liens entre les différents textes lus lui permettront de bien intégrer les apprentissages. Toutefois, les élèves effectuent des lectures à partir d'un manuel scolaire, ce qui permet difficilement la contextualisation des apprentissages. De plus, les questions posées à l'élève sont souvent dirigées vers la réponse attendue en reprenant textuellement des mots du texte (Blaquière, 2012). Les questions sont alors en surface et ne permettent pas une compréhension approfondie du texte. Tauveron (2002*b*), suggère alors la mise en réseau afin de permettre l'établissement de liens entre différents textes. Selon cet auteur, la mise en réseau s'avère essentielle à la compréhension de textes. Par l'exposition à une variété de textes, l'élève peut établir des liens entre ses différentes lectures. Ces liens peuvent porter sur un auteur, un personnage ou un genre littéraire (*Ibid.*).

4.1.2 *Motivation scolaire*

Il a été mentionné que le manuel scolaire permettait difficilement à l'élève de réaliser des apprentissages contextualisés. Outre cela, le manuel scolaire joue aussi comme obstacle à la motivation. En effet, comme il est conçu pour répondre à un grand nombre d'élèves, il devient alors difficile pour l'enseignant de répondre aux intérêts spécifiques de ses élèves (Blaquière, 2012). En ce sens, le manuel restreint la créativité de l'enseignant qui désire adapter les textes présentés aux élèves. C'est ici que l'utilisation de la littérature jeunesse devient une avenue intéressante puisqu'elle peut permettre une adaptation des textes en fonction des intérêts et besoins spécifiques à une clientèle. L'enseignant adapte alors les textes en fonction des besoins de ses élèves afin de contribuer à la motivation scolaire de chacun. Blaquière (2012) mentionne que les enseignants qui créent leur propre matériel ont davantage de chances de motiver leurs élèves puisqu'ils créent des activités qu'ils trouvent eux-mêmes intéressantes. En réussissant à aller chercher la motivation de leurs élèves, ils contribuent également à leurs habiletés en lecture. En effet, selon Lebrun *et al.* (2004), un élève motivé sera plus habile à faire des liens entre ses lectures et à donner un sens à ce qu'il fait.

4.2 **Défis de l'enseignement en classe multiâges**

4.2.1 *Gestion efficace des contenus du programme de français en classe multiâges*

Les CMA regroupent des élèves d'âges différents, ce qui peut représenter un défi pour les enseignants en ce qui a trait aux contenus à enseigner et à la planification de ces derniers. Le développement de la compétence à lire chez les élèves oblige les enseignants à avoir de bonnes connaissances sur le programme de formation afin d'organiser le contenu à enseigner (Couture et Thériault, 2011). Afin d'assurer le développement de cette compétence chez ses élèves, l'enseignant doit organiser une planification annuelle des contenus en mettant en évidence ce qui est spécifique aux différentes années scolaires

enseignées et ce qui est commun. Le défi repose donc sur l'appropriation des savoirs communs et différents pour chaque année enseignée.

4.2.2 *Choix et utilisation d'un matériel de lecture en classe multiâges*

Habituellement, les élèves utilisent le matériel didactique qui est propre à leur année scolaire. Or, les manuels et le matériel conçus pour la classe ordinaire rendent difficile son adaptation en CMA, et ce, pour tous les domaines disciplinaires (FSE, 2003; Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Ainsi, «l'enseignant [...] se retrouve souvent face à un choix difficile: utiliser le même matériel pour tous et l'adapter, ou bien utiliser deux types de matériel, ce qui peut alourdir considérablement la tâche» (Couture et Thériault, 2011, p.74). Selon Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose et Masselier (2001), les enseignants ont tendance à délaissé les programmes officiels en se basant uniquement sur les manuels qui correspondent aux différents niveaux scolaires de leurs élèves. Cependant, toujours selon ces auteurs, les activités proposées dans ces manuels sont souvent routinières et n'amènent pas les élèves à se questionner. De plus, parfois, les activités sont isolées, ce qui ne permet pas la contextualisation des apprentissages et la construction de sens. Selon Foulon (2012), pour que l'élève puisse développer son goût de la lecture, il s'avère nécessaire de donner un sens à sa lecture. De plus, l'utilisation d'un manuel en classe permet difficilement de tenir compte des besoins variés des élèves (Giasson, 2003). L'élève ne pouvant pas acquérir toutes les connaissances du manuel de façon autonome, l'enseignant doit s'assurer de l'accompagner dans le développement de ces dernières, ce qui devient difficile lorsque les élèves n'ont pas tous le même manuel. Des recherches démontrent également que les manuels scolaires nuisent à la motivation des élèves puisque ces derniers sont souvent désuets et que les contenus ne rejoignent pas nécessairement leurs intérêts (Blaquière, 2012). Un lecteur ayant peu ou pas d'intérêt pour sa lecture ne pourra pas s'y investir pleinement, ce qui nuira à sa compréhension (Giasson, 2003).

En classe multiâges, l'utilisation d'un matériel commun pour l'ensemble du groupe est donc possible et souhaitable (*Ibid.*). Un matériel commun en lecture permet de créer une

communauté de lecteurs où tous, malgré leurs âges différents, pourront exploiter un même livre en échangeant leurs différents points de vue. À cet effet, Couture et Thériault (2011) suggèrent d'exploiter les multiples possibilités que permet la littérature jeunesse afin de répondre aux besoins variés des élèves et d'utiliser le manuel scolaire comme ressource complémentaire.

5. LES CONSÉQUENCES LIÉES À LA PROBLÉMATIQUE

Les facteurs exposés précédemment amènent à ressortir deux conséquences liées à l'élève et à l'enseignant. D'abord, la première conséquence concerne le développement de la compétence en lecture de l'élève. Ensuite, la deuxième conséquence concerne le développement du sentiment d'efficacité professionnel de l'enseignant.

5.1 Développement de la compétence en lecture de l'élève

Tel que le mentionne Turcotte (2009), développer une compétence en lecture est primordial puisqu'elle est nécessaire aux apprentissages réalisés dans les autres domaines d'enseignement. À titre d'exemple, pour comprendre un problème de raisonnement mathématique, l'élève doit mobiliser plusieurs processus métacognitifs et cognitifs afin de comprendre les données présentées, la question ainsi que les calculs à effectuer. En ce sens, un élève ayant des difficultés en compréhension de lecture pourrait également éprouver des difficultés en mathématiques.

L'apprentissage de la langue écrite représente également un facteur de réussite scolaire, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (MELS, 2005). La recherche démontre bien que le goût de lire est associé au succès scolaire de l'élève (Rousseau, 2013). Or, lorsque les difficultés deviennent plus importantes, le goût de lire diminue, ce qui a inévitablement un effet sur le succès scolaire de l'élève.

Aussi, les difficultés éprouvées chez les élèves dans cet apprentissage constituent un des motifs principaux sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement scolaire, encore une fois autant au primaire qu'au secondaire (MELS, 2005, p. 3).

De ce fait, le parcours scolaire peut être ébranlé en raison des difficultés avec la langue écrite (*Ibid.*).

Par la suite, le décrochage scolaire est étroitement lié aux difficultés en lecture. Selon Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, L. (2013), les élèves classés à risques de décrocher à 12 ans ont davantage de difficultés en lecture. D'ailleurs, ces difficultés sont déjà perceptibles pour plusieurs dès l'âge de 7 ans. Giasson (2013) s'est questionnée concernant les causes des difficultés en lecture. Plus précisément, elle cherchait à savoir si c'est le manque d'intérêt en lecture qui entraîne des difficultés ou si ce sont les échecs qui entraîneraient une baisse de motivation. Elle en est arrivée à cette conclusion:

Comme la majorité des enfants sont motivés à lire au début de la 1^{re} année et comme les problèmes de motivation s'accroissent avec le temps, la probabilité est plus grande que ce soit les difficultés en lecture qui nuisent à la motivation des élèves. On reconnaîtra facilement qu'il est difficile de rester motivé quand les échecs se succèdent (Giasson, 2013, p.350).

Les élèves ayant des difficultés en lecture se retrouvent donc dans une spirale où les obstacles contribuent à leur baisse de motivation. La figure 4 de la page suivante illustre deux types de lecteurs: l'élève qui lit améliore sa motivation pour la lecture tandis que l'élève qui ne lit pas n'améliore pas sa compréhension en lecture et se retrouve dans un «cycle de l'échec» (Giasson, 2005, p.200).

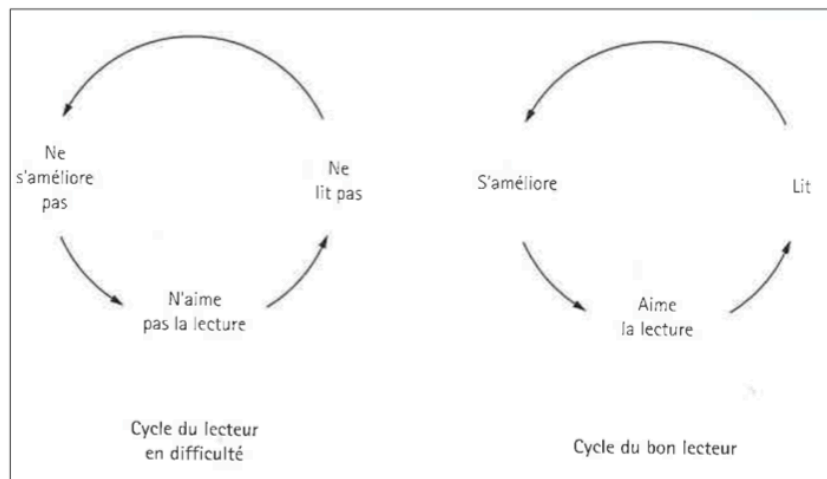


Figure 4 - Cycle de la lecture (Giasson, 2005, p.201).

Puis, les difficultés en lecture peuvent entraîner des conséquences sociales très lourdes pour les personnes qui ne savent pas lire ou comprendre un message écrit. Nsambay Tshamal (2012) amène quelques exemples de ces conséquences tels que «la pauvreté, le chômage, l'impossibilité à exercer convenablement ses rôles sociaux, le manque d'autonomie et de participation active à la vie tant sociale, économique que politique» (*Ibid.*, p.5).

5.2 Développement du sentiment d'efficacité professionnel

Habituellement, les enseignants qui cumulent plusieurs années d'expérience enseignent en niveau unique. Cela fait en sorte que les CMA sont confiées à de nouveaux enseignants. En effet, seulement 15% des enseignants ayant plus de 20 années d'expérience enseignent en classe multiâges (Desaulniers, 2015). Ce constat démontre donc que ce type de classe est souvent confié à des enseignants à statut précaire, qui ont peu d'années d'expérience. Les raisons pour lesquelles les enseignants expérimentés préfèrent enseigner dans une classe à niveau unique plutôt que multiâges sont la charge de travail qui est plus lourde ainsi que le manque de matériel adapté aux niveaux enseignés (Gayfer, 1991; Mason et Burns, 1996). La surcharge de travail peut alors jouer sur le sentiment d'efficacité

professionnel de l'enseignant vivant du stress et de l'anxiété. Ainsi, certains enseignants abandonnent la profession ou fuient ce type de classe (Nadeau-Tremblay, 2008).

6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La description des principaux concepts théoriques a permis de bien situer la problématique qui s'intéresse à la création d'un matériel pour la compréhension en lecture à partir de la littérature jeunesse auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges. L'objectif général de la recherche se présente donc comme suit: Développement d'un outil pour travailler la compréhension de lecture à partir de la littérature jeunesse auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges. Les objectifs spécifiques de la présente recherche sont les suivants:

1. Créer trois compréhensions de lecture à partir d'albums de littérature jeunesse qui exploitent la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* et *Lire des textes variés* (MELS, 2006b) ayant chacune une version pour la 3^e et la 4^e année.
2. Faire évaluer le matériel par des experts pour s'assurer qu'il puisse être utilisé comme matériel commun en classe multiâges, au 2^e cycle du primaire.

La prochaine partie porte sur la méthode de recherche. Elle traitera des fondements épistémologiques de la recherche en présentant les visées de celle-ci. Suivra la présentation du devis de recherche et du type d'essai visé. Puis, la démarche pour la création du matériel pédagogique terminera cette partie.

TROISIÈME PARTIE - MÉTHODE DE RECHERCHE

Les principaux éléments conceptuels de l'étude étant présentés, la méthode de recherche sera maintenant abordée afin de bien établir les assises sur le plan épistémologique. Cette troisième partie présentera d'abord le devis de recherche ainsi que le type d'essai visé. Par la suite, cette partie se poursuivra avec la présentation de la démarche poursuivie pour la création du matériel pédagogique. Suivra la présentation des experts choisis pour l'évaluation du matériel. Puis, l'outil de collecte de données sera présenté.

1. FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Comme présenté dans le cadre conceptuel, cette recherche vise le développement d'un matériel pour travailler la compréhension de lecture à partir de la littérature de jeunesse et à l'utiliser comme matériel commun auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.

2. LE DEVIS DE RECHERCHE ET LE TYPE D'ESSAI VISÉ

Le développement d'un matériel pédagogique qui fait l'objet de la présente étude s'inscrit dans une démarche de recherche à devis qualitative. L'approche qualitative choisie est la recherche-développement qui se décline sous deux aspects, soit le développement d'objets matériels ainsi que les prescriptions qui guident l'action (Loiselle et Harvey, 2007). Ainsi, ce type de recherche permettra le développement d'un matériel pédagogique en plus de l'analyser.

La recherche-développement présentée dans cet essai vise la création de compréhensions de lecture incluant deux compétences en français faisant partie des prescriptions ministérielles, soit *Lire des textes variés* et *Apprécier œuvres littéraires*

(MELS, 2006b) pour des élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges. Les textes choisis sont tirés d'extraits de trois albums de littérature jeunesse.

3. DÉMARCHE SUIVIE POUR LA CRÉATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

La littérature jeunesse est perçue aujourd'hui comme un outil didactique pour l'enseignement des compétences en français (Dupin de Saint-André *et al.*, 2015). Les manuels scolaires ne répondant pas toujours aux besoins des élèves en ce qui concerne la motivation, la contextualisation et la construction de sens, la littérature jeunesse peut maintenant être utilisée comme l'outil didactique principal en classe. Plus précisément, cette recherche a pour but de laisser de côté le manuel scolaire et d'utiliser la littérature jeunesse pour travailler la compréhension en lecture. Puis, il est à préciser que le matériel bâti doit répondre aux besoins d'un groupe d'élèves hétérogène étant au 2^e cycle du primaire. Pour bien définir la démarche poursuivie, il nécessite de préciser la population ciblée, le choix des compétences à développer chez l'élève et le choix des livres de littérature jeunesse.

3.1 Population ciblée

La population ciblée est les élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges. Cette population a été choisie puisqu'il s'agit du cycle avec lequel la chercheuse a le plus d'expérience. De plus, la chercheuse affectionne particulièrement cette clientèle qui se situe au milieu de son cheminement scolaire au primaire. Puis, la réalité des classes multiâges se fait ressentir dans la commission scolaire pour laquelle travaille la chercheuse, soit la Commission scolaire des Phares, ce qui fait en sorte qu'il n'est pas rare d'enseigner à des élèves de 3^e et 4^e année dans une même classe. Ainsi, cette recherche permettra à la chercheuse, mais éventuellement aussi à d'autres enseignants de mieux intervenir auprès de la compréhension de lecture de nos élèves du 2^e cycle du primaire.

3.2 Choix des compétences à développer chez l'élève

Les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b) ont été choisies puisque selon les prescriptions ministérielles, l'élève devrait mobiliser ces deux compétences simultanément. En effet, «pour témoigner de sa compétence à lire et à apprécier une œuvre, [...] l'élève devrait parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte (Hébert, 2013, p.120). De plus, les recherches dans les manuels didactiques ont permis de constater que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* n'était pas suffisamment travaillée, d'où la raison pour laquelle elle sera insérée dans le matériel pédagogique. En ce sens, il s'avère essentiel de travailler conjointement ces deux compétences afin de permettre à l'élève de s'appropriier le texte pour en avoir une bonne compréhension et d'y réagir. D'ailleurs, tel que mentionné précédemment, dans le cadre d'évaluation des apprentissages en français, elles sont maintenant une seule et même compétence sous le nom de *Lire des textes variés et apprécier des textes littéraires*.

3.2.1 Choix du genre littéraire: l'album

Un seul genre littéraire sera sélectionné afin de rendre le matériel plus concis. Le choix du genre littéraire s'est arrêté sur l'album en raison de son potentiel pédagogique et de son intérêt auprès des élèves.

L'album de jeunesse est un outil pédagogique intéressant pour sa brièveté, mais également pour l'intérêt qu'il suscite chez les élèves (Allen, 2014). Lorsqu'il est bien choisi, l'album représente un outil idéal pour le développement de la compétence à lire (Moreau, 2008). L'album, utilisé dès le jeune âge, constitue également un support familier pour l'élève, ce qui peut contribuer au plaisir de lire. Dans l'étude de Tisset et Leon (1992) il est mentionné que les élèves préfèrent l'album au manuel scolaire puisqu'il s'agit de «vrais livres» et que leur but premier n'est pas d'apprendre à lire, contrairement aux

manuels de classe. L'album a pour but de développer le plaisir de lire en offrant une variété de textes. L'intérêt d'utiliser l'album de jeunesse auprès d'élèves ayant des difficultés en lecture est également justifié par Moreau (2008). En effet, de par son contenu et les messages qu'il véhicule, l'album captive l'intérêt du lecteur qui sait que le dénouement est proche. Toujours selon cet auteur, la curiosité du lecteur l'emporte alors sur ses difficultés. L'élève peut alors s'approprier le langage du texte sans toutefois lire des œuvres qui demanderaient une charge cognitive plus grande, comme c'est le cas pour les romans. Même si les textes présentés dans les albums s'avèrent moins soutenus, ils sont tout de même riches et permettent au lecteur de développer «un sentiment de confiance et d'estime de soi essentiels pour faire émerger une attitude de lecteur» (*Ibid.*, p.71).

3.2.2 *Choix des thèmes*

Les thèmes ont été choisis en fonction de leur pertinence éducative selon les auteurs. Trois thèmes associés à l'album ont été retenus, soit l'album résistant, l'album policier et l'album humoristique. Le matériel pédagogique comprendra donc ces trois types d'albums.

3.2.2.1 *Album résistant*

Les albums résistants amènent une résistance à la lecture dans le sens où le lecteur doit réfléchir au texte qui ne contient pas toujours de réponses à ses questions, le laissant perplexe ou ébranlé à la suite de sa lecture. Les sujets abordés sont souvent controversés et difficiles d'où leur portée philosophique. Moreau (2008) soutient que pour permettre la lecture d'albums à portées philosophiques, il est nécessaire d'effectuer une sélection d'œuvres avec soin. La portée philosophique en sera alors plus structurée et riche en interprétations (*Ibid.*). Cet auteur partage également son parti pris quant à l'utilisation d'albums porteurs de sens qu'il qualifie de «percutants ou décapants, c'est-à-dire provocateurs et dérangeants» (*Ibid.*, p.71). À titre d'exemple, les sujets abordés peuvent être la mort, la maladie, la dépression, la violence, etc. La lecture d'albums résistants, aussi

appelés albums percutants ou albums «Coup de poing», constitue une porte d'entrée pour des réflexions éthiques et sociales. Les thématiques se rapportent à la réalité des jeunes, ce qui favorise leur intégration sociale (Boisvert et Martel, 2009).

3.2.2.2 *Album policier*

L'enquête ministérielle de 1994 réalisée par le MEQ (1994) s'est intéressée aux genres littéraires que les élèves québécois possédaient à la maison. La classification des genres littéraires a permis de constater que, tant pour les garçons que pour les filles les romans d'aventures et les polars, étaient les genres préférés des élèves. Selon Morin et Montésinos-Gelet (2006), le roman policier constitue un genre littéraire permettant de résoudre l'énigme d'un roman, ce qui développe des compétences intellectuelles reliées à la logique, au sens de l'observation, à la réflexion et à la compréhension. Toutefois, il n'y a pas que les romans qui contiennent le thème du policier. En effet, il existe également des albums sous le même thème. Ainsi, comme la recherche s'intéresse à l'utilisation de l'album pour le développement de notre matériel, un album policier sera utilisé.

3.2.2.3 *Album humoristique*

Présenté sous différentes formes, l'humour est très présent dans la littérature de jeunesse (Charles, 2016). L'humour peut se retrouver dans les mots, dans les images ou dans le scénario. Bariaud (1983) caractérise l'humour par l'absence de sérieux. Le but de ce type d'album est de faire rire le lecteur en présentant des histoires loufoques et absurdes. L'implicite règne dans les albums humoristiques où l'effet du comique est provoqué par des sous-entendus et des non-dits (Feuerhahn et Judith Stora-Sandor, 2003, dans Charles, 2016). Autrement dit, l'implicite concerne un fait qui n'est pas exprimé dans le texte, ce qui demande de faire des sous-entendus. Du point de vue pédagogique, l'album humoristique est alors intéressant afin de travailler les éléments implicites du texte. Puis, Ziv (2002) mentionne que l'humour permet, sous certaines conditions, de réduire le niveau d'anxiété des élèves. Lorsqu'un besoin n'est pas comblé, l'enfant ressent de la frustration. La

frustration peut être libérée par le rire s'il y a présence d'un stimulus humoristique. L'utilisation de la l'album humoristique peut donc avoir une fonction libératrice pour certains élèves.

4. ÉVALUATION PAR LES EXPERTS

Dans le but d'assurer la valeur pédagogique du matériel créé, trois experts ont été sélectionnés afin d'en effectuer l'analyse. Ces derniers travaillent tous dans le domaine de l'éducation, mais occupent des fonctions différentes. Plus précisément, le groupe d'experts est composé de deux enseignants en classe multiâges au 2^e cycle du primaire et une conseillère pédagogique en adaptation scolaire et sociale. Dans un souci d'anonymat, les experts seront présentés selon un ordre d'un à trois.

Comme le but de la présente recherche est de vérifier l'applicabilité du matériel pédagogique en classe, il semblait essentiel d'avoir l'avis de deux enseignants pour son évaluation. Leur expérience avec la clientèle visée sera donc fortement utile pour porter un regard critique sur cette applicabilité du matériel en classe. La première enseignante (expert 1) possède 18 années d'expérience en enseignement au primaire et elle enseigne dans une classe multiâges de 3^e et 4^e année depuis les six dernières années. Le deuxième enseignant (expert 2) en est à sa 21^e année d'enseignement et à sa 17^e année en classe multiâges de 3^e et 4^e année. Bien que ces deux enseignants enseignent dans le même niveau scolaire, leurs réalités sont très différentes. En effet, la première enseignante travaille dans une école qui se situe en ville tandis que l'école du deuxième enseignant se trouve dans un village, ce qui fait en sorte qu'il n'y a 12 élèves dans la classe. De plus, les besoins des élèves étant tous différents, cela peut jouer sur les choix pédagogiques des enseignants.

L'avis d'une conseillère pédagogique était également pertinent puisque son jugement sera d'autant plus pertinent étant donné que son travail l'amène déjà à analyser et à évaluer du matériel pédagogique. De plus, étant spécialisée auprès des élèves en adaptation scolaire et sociale, elle pourra vérifier si le matériel est réalisable auprès d'élèves

en difficulté. Cette conseillère pédagogique (expert 3) a enseigné pendant huit ans dans des classes d'adaptation scolaire et sociale et est maintenant conseillère pédagogique depuis un an. L'expérience de ces trois experts permettra d'obtenir différents points de vue sur l'applicabilité du matériel pédagogique en classe multiâges.

5. OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES

Un mode de collecte de données a été sélectionné: un questionnaire. Le travail des experts consistait d'abord à faire la lecture des compréhensions de lecture (annexe A). Les albums de jeunesse sélectionnés étaient également mis à leur disposition afin de leur permettre de lire les œuvres en entier s'ils le désiraient. Par la suite, les experts devaient remplir le questionnaire pour l'évaluation du matériel pédagogique. L'annexe B présente les questionnaires complétés par les trois experts. Ce questionnaire comprend 9 critères visant à évaluer l'adéquation du matériel didactique avec le développement des compétences présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b). Les critères d'évaluations choisis s'inspirent du document sur l'évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique de l'enseignement primaire et secondaire (MEQ, 2004). Voici les 9 critères sur lesquels porte l'évaluation du matériel:

1. Les compréhensions de lecture sont complexes et signifiantes tout en permettant la mobilisation de différentes ressources (connaissances antérieures, expériences personnelles, documentation de nature diverse) (*Ibid.*).
2. Les compréhensions de lecture amènent l'élève à acquérir et à utiliser des stratégies de lecture variées.
3. Les compréhensions de lecture permettent à l'enseignant(e) d'évaluer les compétences en lecture chez l'élève.
4. L'utilisation d'une langue de qualité occupe une place centrale tant dans les compréhensions de lecture que dans les extraits présentés (*Ibid.*).
5. Les questions de compréhension sont énoncées clairement.

6. Les pictogrammes associés à chacune des questions correspondent aux processus mobilisés par ces dernières.
7. Les albums sélectionnés s'adressent à une clientèle du 2^e cycle du primaire et à ses champs d'intérêt.
8. Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves en difficulté.
9. Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.

Pour l'évaluation de chacun des critères, les experts devaient porter leur jugement selon l'échelle de Likert (Murphy et Likert, 1938) à 5 réponses, où 5 équivaut à *Tout à fait d'accord* et 1 à *Tout à fait en désaccord*. Pour compléter leur évaluation, ils pouvaient également laisser un commentaire dans les encadrés prévus à cet effet.

6. AMÉLIORATION DU MATÉRIEL

Lorsque l'évaluation par les experts fut terminée, les réponses obtenues par le questionnaire furent compilés, synthétisés et analysés qualitativement (Beaudry, 2009). Pour ce faire, un tableau synthèse à partir des neuf critères d'évaluation du questionnaire a été réalisé afin de compiler les résultats. Pour chacun des critères, le jugement des experts a été noté selon l'échelle de Likert (Murphy et Likert, 1938), et les commentaires généraux ont été recensés en trois catégories, soit les points forts, les points à améliorer et les limites du matériel. Ce tableau synthèse se trouve à l'annexe C. L'analyse des résultats à partir de ce tableau se trouve dans le chapitre 5.

La partie suivante porte sur la présentation du matériel pédagogique. Il y aura donc la présentation du matériel pédagogique, mais également l'établissement des liens entre ce dernier et les exigences ministérielles.

QUATRIÈME PARTIE-PRÉSENTATION DU MATÉRIEL

Cette quatrième partie portera sur la présentation du matériel pédagogique créé. Cette partie commencera par la description générale de ce dernier. Suivra la présentation des liens entre le matériel et le cadre de référence. Puis, chacune des compréhensions de lecture sera justifiée.

1. DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ

Le matériel comprend trois compréhensions de lecture, à raison de deux versions pour chacune d'elles, soit une version pour la 3^e année et une autre pour la 4^e année. La forme que prend chacune des deux versions est similaire. La mise en page est semblable et la présentation des trois parties de lecture aussi. Il y a donc des questions *Avant la lecture*, *Pendant la lecture* et *Après la lecture*. Les illustrations qui accompagnent le texte sont aussi les mêmes. La différence se retrouve dans le nombre de questions et leur niveau de difficulté. Ainsi, la version pour la 4^e année comporte des questions supplémentaires à celle de la 3^e année et ces dernières sont plus complexes. La complexité des questions nécessite d'effectuer des inférences ou de réagir au texte lu. Certaines questions de repérage ont également été ajoutées afin qu'il y ait davantage de questions dans cette version.

Chacune des questions est identifiée par un pictogramme tel que le propose l'équipe de recherche Bisailon, Marchand, Fontaine et Beaudoin (2013). Les pictogrammes servent à différencier les types de questions posées aux élèves. Pour ce faire, quatre catégories de questions ont été développées par cette équipe de recherche, soit les questions de microsélection (repérer), d'inférence (inférer), d'élaboration (réagir) et d'appréciation d'œuvres littéraires (apprécier). Il est à noter que les questions d'appréciation des œuvres littéraires ne portent pas sur un processus en lecture, mais plutôt sur une compétence à développer, soit *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b). Voyant que les macroprocessus (compréhension générale) ne faisaient pas partie des catégories de

questions élaborées par cette équipe de recherche, cette catégorie a été ajoutée au matériel pédagogique. Le fait d'identifier les questions selon leur catégorie permet à l'élève de diriger son attention sur le type d'information nécessaire pour trouver la réponse. En voyant le pictogramme, il sait si l'information se trouve dans le texte, s'il doit la combiner à ses connaissances antérieures, s'il doit donner son opinion, une critique, un jugement personnel ou s'il doit démontrer sa compréhension générale du texte (MELS, 2006b). De plus, l'utilisation de pictogrammes est très aidant pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Cela l'aide à mieux se représenter l'information (ministère de l'Ontario, 2007b). Les pictogrammes permettent aussi à l'enseignant d'adapter la tâche en fonction des objectifs ou des élèves. À titre d'exemple, un élève pourrait d'abord répondre aux questions visant un même type de processus ou encore répondre à une question pour chacun des processus.

Chacune des compréhensions de lecture se veut une tâche de lecture individuelle. L'enseignant peut tout de même effectuer la présentation de l'album, mais la lecture de l'extrait, des questions et leurs réponses se font de façon individuelle. L'évaluation qu'en fera l'enseignant peut être formative ou sommative. Bien évidemment, un enseignant pourrait choisir les types de modalités qui lui conviennent.

La littérature scientifique a permis d'effectuer la sélection de trois albums en fonction de leur apport pédagogique pour la présente recherche. D'abord, un album résistant a été sélectionné, soit *Boris Brindamour et la robe orange*. Il s'agit d'un garçon qui subit les préjugés d'autres enfants puisqu'il aime jouer dans le coin des déguisements et porter la robe orange qui lui rappelle les tigres et le soleil. Cet album aborde les stéréotypes de genre et l'acceptation de soi. Il peut donc être une belle porte d'entrée pour aborder ce sujet en classe. Le texte est bien adapté pour les élèves du 2^e cycle du primaire, ce qui est essentiel pour son apport dans cette recherche. Le deuxième album, *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* a été choisi en raison de son genre policier fort apprécié chez les jeunes lecteurs (MEQ, 1994). Le commissaire Jiménez tente de trouver le coupable du meurtre du quatrième Portugais en interrogeant les trois autres Portugais.

L'enquête, bien qu'elle soit policière, possède une teinte d'humour, ce qui rend l'histoire d'autant plus attrayante pour le lecteur. La structure du texte s'apparentant à un rapport de policier, ce qui est intéressant pour le lecteur. Puis, le troisième album sélectionné est *La Tribu qui pue*. Il s'agit d'un album humoristique qui présente une tribu de jeunes enfants qui puent. Ils vivent seuls dans les bois avec leurs amis les animaux. Cet album, à la fois humoristique, apporte une prise de conscience sur l'écologie, la liberté et l'entraide. La structure du texte est également adaptée pour la clientèle visée.

2. LIEN ENTRE LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ ET LE CADRE CONCEPTUEL

Dans la section qui suit, il y aura un retour pour préciser les compétences visées par la présente recherche soit *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b). Suivra la présentation des types de questions posées à l'élève qui permettent le développement de ces deux compétences.

2.1 Compétences développées

Tel que mentionné précédemment, cette recherche vise le développement de deux compétences chez l'élève, soit *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (*Ibid.*). Pour permettre le développement de la première compétence, il est nécessaire de confronter l'élève à différentes formes de lecture. Cela lui permettra d'assimiler des connaissances et des stratégies afin de s'approprier le contenu du texte ou d'y réagir (*Ibid.*). C'est donc pour cette raison que les trois albums sélectionnés abordent des thèmes variés et possèdent des structures différentes. La deuxième compétence permet à l'élève de réinvestir les trois autres compétences disciplinaires en français puisque l'appréciation l'amène à lire, à écrire et à communiquer. Les deux compétences ciblées par cette recherche sont donc étroitement liées, d'où la raison pour laquelle elles sont présentées sous une même compétence dans le cadre d'évaluation des apprentissages en français, soit *Lire des textes variés et apprécier* (MELS, 2011a). À cet effet, les questions présentes dans les

compréhensions de lecture créées viseront les critères d'évaluation de cette compétence. Ces critères découlent de ceux du Programme de formation de l'école québécoise. À cet effet, le tableau 2 compare ces critères à ceux du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006*b*).

Tableau 2
Critères d'évaluation en lecture

| CRITÈRES | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Avant juillet 2011 | À partir du 1 ^{er} 2011 |
| Lire des textes variés | Lire des textes variés et apprécier des textes littéraires |
| ▪ Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents | ▪ Compréhension des éléments significatifs d'un texte |
| ▪ Expression de sa propre interprétation d'un texte | ▪ Interprétation plausible d'un texte |
| ▪ Réactions pertinentes aux textes littéraires et courants | ▪ Justification pertinente des réactions à un texte |
| | ▪ Jugement critique sur des textes littéraires |
| ▪ Efficacité des stratégies de compréhension utilisées | ▪ Recours à des stratégies appropriées* |
| ▪ Réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture | |

Tiré du MELS, 2011*a*, p.3.

Ainsi, chacune des compréhensions de lecture permettra à l'enseignant de porter un jugement critique à l'égard des critères devant faire l'objet d'une évaluation. De fait, certaines questions portent sur les éléments significatifs du texte, aussi appelés éléments d'information explicites et implicites. Il y a aussi des questions d'interprétation plausible. Plusieurs questions amènent l'élève à justifier ses réactions face au texte. Le jugement

critique est également présent à la fin de deux compréhensions de lecture. Puis, le recours à des stratégies signifie qu'il doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais qu'il n'est pas évalué.

2.1 Types de questions posées

2.1.1 Questions de microsélection

Les questions de microsélection amènent l'élève à saisir l'information importante dans chacune des phrases du texte afin de répondre aux questions sollicitant les microprocessus (Giasson, 2011). Elles peuvent être évaluées par le critère «Compréhension des éléments significatifs d'un texte» (MELS, 2011a). À titre d'exemple, dans la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*, pour répondre à la question *Que portait le quatrième Portugais?*, l'élève doit repérer les deux phrases du texte où l'auteur nomme ce que portait le quatrième Portugais. Ainsi, sa réponse sera que le quatrième Portugais portait un sombrero et un épais pardessus.

2.1.2 Questions d'intégration

Les questions d'intégration sont également présentes dans les trois compréhensions de lecture. Ces dernières portent sur les référents, les connecteurs et les inférences logiques et pragmatiques. Elles peuvent être évaluées par les critères «Compréhension des éléments significatifs d'un texte» et «Interprétation plausible d'un texte» (*Ibid.*). Plusieurs questions portent sur les inférences et demandent à l'élève d'expliquer sa réponse afin de valider son interprétation. Les inférences logiques sont fondées sur le texte tandis que les inférences pragmatiques sont, quant à elles, fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur (Giasson, 1990). À titre d'exemple, dans l'album *Boris Brindamour et la robe orange*, pour répondre à la question *Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse.*, l'élève doit trouver la réponse de façon implicite dans la phrase suivante «Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux» (Baldacchino, 2015, p.20). L'élève doit comprendre que si Boris se sent mieux, c'est qu'il ne se sentait pas bien avant. Il est

également possible de constater la présence du référent *il* pour désigner Boris. Toutefois, si la réponse n'est pas fondée sur le texte, il s'agit alors d'une inférence pragmatique. Dans la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*, pour répondre à la question *Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?* l'élève doit comprendre que cela signifie qu'il pleut très fort puisque la réponse ne se trouve pas de façon explicite dans le texte. Bien que l'un des Portugais mentionne qu'il pleuvait très fort, il n'est pas indiqué que cela désigne l'expression «pleuvoir des cordes».

2.1.3 Questions d'élaboration

Les questions d'élaborations amènent l'élève à réagir sur le texte. Elles peuvent être évaluées par le critère «Justification pertinente des réactions à un texte» (MELS, 2011a) puisque l'élève doit justifier ses réactions. Les élèves utilisent les processus d'élaboration de leur propre façon, ce qui fait en sorte que l'enseignant doit s'attendre à un large éventail de réponses obtenues. En effet, «il doit se préparer à cette diversité et en reconnaître la valeur» (Giasson, 1990, p.150). À titre d'exemple, dans la compréhension de lecture *La Tribu qui pue*, pour répondre à la question *Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à la lire est efficace? Explique ta réponse.*, l'élève doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. Ainsi, pour répondre à cette question il comparera sa façon d'apprendre à lire à celle de la Tribu. Comme il s'agit d'une réponse personnelle de l'élève, l'enseignant obtiendra plusieurs réponses différentes. Son jugement portera donc sur la pertinence du point de vue de l'élève ainsi que sur l'explication donnée.

2.1.4 Questions d'appréciation

Les questions d'appréciation amènent l'élève à apprécier différents éléments littéraires présents dans les albums. Les questions posées à l'élève portent essentiellement sur le thème et l'intrigue, éléments littéraires présentés dans la deuxième partie de cette recherche. Ces questions peuvent être évaluées par le critère «Jugement critique sur des textes littéraires» (MELS, 2011a). À titre d'exemple, dans l'album *La Tribu qui pue*, il est

demandé à l'élève d'expliquer s'il aimerait vivre dans cette Tribu. Cette question qui porte sur le thème permet de lier l'intrigue et les personnages pour former un tout significatif (Giasson, 2003). En effet, à partir de sa lecture de l'extrait, l'élève pourra juger s'il aimerait ou non vivre dans la Tribu présentée. D'autres questions portent sur l'intrigue où il est demandé à l'élève d'expliquer s'il aimerait connaître la suite de l'histoire. Sa réponse dépendra donc de son appréciation de l'extrait.

2.1.5 Questions de macroprocessus

Les questions de macroprocessus portent sur la compréhension générale des extraits présentés. Ces questions peuvent demander à l'élève de trouver l'idée principale ou encore de résumer l'extrait présenté. Elles peuvent être évaluées par les critères «Compréhension des éléments significatifs d'un texte» et «Interprétation plausible d'un texte» (MELS, 2011a). À titre d'exemple, dans l'album Boris Brindamour et la robe orange, la question portant sur les macroprocessus est *En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté*. Cette question mobilise plusieurs compétences chez l'élève. En effet, «le résumé proposé à la suite d'un texte, favorise les activités de hiérarchisation des informations, d'élaboration de la macrostructure textuelle et du calcul inférentiel» (Legros, Mervant, Denhière et Salvan, 1998, p. 82). Tout comme les questions d'élaboration, les questions de macroprocessus offrent un large éventail de réponses obtenues. Il n'y a donc pas qu'une seule et unique réponse. L'enseignant doit ainsi prendre le temps de reconnaître la valeur de chacune des réponses obtenues (Giasson, 2003).

Maintenant que la description du matériel pédagogique est présentée, la partie suivante porte sur l'analyse des experts. Elle présentera les commentaires reçus, une synthèse critique de ces derniers, les limites ainsi que les améliorations qui seront apportées au matériel.

CINQUIÈME PARTIE-ANALAYSE DES EXPERTS

Dans cette cinquième partie, il sera question de l'analyse des experts à l'égard du matériel pédagogique créé. Il y aura d'abord une analyse de leurs commentaires pour chacun des critères évalués dans le questionnaire. Par la suite, une synthèse des commentaires critiques reçus permettra de porter un regard général sur le matériel. Suivra la présentation des limites ainsi que les améliorations qui ont été apportées au matériel pédagogique à la suite de l'analyse des commentaires présentés dans ce chapitre.

1. ANALYSE DES COMMENTAIRES DES EXPERTS

Cette section présentera les commentaires des experts portant sur les neuf critères d'évaluation du questionnaire pour l'évaluation du matériel pédagogique (annexe B). Le jugement selon l'échelle de Likert (Murphy et Likert, 1938), les points positifs et les points à améliorer seront exposés. Concernant les points à améliorer, ces derniers seront accompagnés de commentaires pour y réagir afin d'expliquer les choix pédagogiques de la présente recherche ou encore, d'expliquer, brièvement, la façon dont le matériel pourra être amélioré grâce aux points soulevés. D'ailleurs, les améliorations apportées au matériel à partir des points qui seront soulevés dans cette section seront davantage décrites dans la section 4 de cette partie. Il est à noter que les références aux questions de compréhension de lecture mentionnées dans cette partie se rapportent à la première version du matériel créé (annexe A) et non à la version améliorée du matériel (annexe D).

1.1 Critère 1

1.1.1 Échelle de jugement Likert

Le premier critère du questionnaire est *Les compréhensions de lecture sont complexes et signifiantes tout en permettant la mobilisation de différentes ressources*

(connaissances antérieures, expériences personnelles, documentation de nature diverse) (MEQ, 2004). Deux des trois experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*.

1.1.2 Points forts

Concernant les points forts, l'expert 1 a soulevé que les histoires sont accrocheuses, ce qui permet aux élèves de s'engager activement dans la tâche. Les questions sont diversifiées et amènent l'enfant à réfléchir par la justification de ses réponses. L'expert 2 confirme que dans l'ensemble, les compréhensions de lecture sont très bien réalisées et que le matériel est intéressant. Selon l'expert 3, la question qui porte sur les macroprocessus dans l'album *Boris Brindamour et la robe orange* est intéressante puisqu'elle adore l'idée de résumer l'extrait présenté en deux phrases.

1.1.3 Points à améliorer

Pour ce qui est des points à améliorer, selon les experts 1 et 2, le texte *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* est plus complexe de par le choix des mots, la notion des points cardinaux et le vocabulaire utilisé. En effet, cet album est plus complexe, mais offre la possibilité de pousser les apprentissages un peu plus loin. En travaillant ce texte, les élèves peuvent être amenés à utiliser de nouvelles stratégies pour bien comprendre le sens du récit. Les questions qui portent sur le texte peuvent aussi être adaptées en fonction du niveau de lecture de l'élève. L'enseignant est donc libre de diminuer le nombre de questions pour les élèves qui éprouvent davantage de difficultés en lecture. À l'inverse, pour les élèves les plus forts, l'enseignant peut leur demander de répondre à toutes les questions.

Toujours concernant l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*, l'expert 3 a mentionné que la question qui porte sur les macroprocessus, soit *Quelle est l'idée principale de l'extrait présenté?*, est plus difficile puisqu'il n'est pas évident pour

un enseignant de porter un jugement uniforme à ce type de question. Comme cette question demande à l'élève de nommer l'idée principale de l'extrait présenté, et ce, de façon implicite, il existe plusieurs réponses possibles, ce qui peut rendre le jugement plus difficile pour l'enseignant. De plus, puisque l'idée principale est implicite, le niveau de difficulté de la tâche pour l'élève est plus élevé. En effet, il doit produire lui-même une phrase qui représenterait bien l'idée principale puisqu'elle n'est pas clairement exprimée. Trouver l'idée principale de façon implicite dans un texte est une tâche qui n'est pas maîtrisée au primaire (Giasson, 1990). Des études ont démontré qu'un enseignement efficace auprès d'élèves de la 6^e année du primaire pouvait leur permettre de trouver l'idée principale du texte, mais dans un paragraphe (Baumann, 1984). Face à ce constat, cette question sera modifiée en raison de son niveau de difficulté pour des élèves du 2^e cycle du primaire. Elle portera plutôt sur l'idée principale d'un seul paragraphe du texte. L'expert 3 continue dans le même sens avec l'album *La Tribu qui pue* pour la question qui porte sur les macroprocessus, soit *Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans cet extrait?* Elle réitère le même commentaire que pour l'album précédent en mentionnant que cette question est très difficile pour la clientèle ciblée et elle se questionne sur la façon dont il serait possible de porter un jugement uniforme puisqu'il y a plus d'un élément de réponse possible. Il est évident que ce type de question est plus difficile du point de vue de l'enseignant pour ce qui est de la pondération accordée, mais également pour l'élève puisque la réponse est implicite. Après analyse, cette question sera modifiée afin qu'elle porte seulement sur un paragraphe précis de l'extrait présenté.

1.2 Critère 2

1.2.1 Échelle de jugement Likert

Le deuxième critère du questionnaire est *Les compréhensions de lecture amènent l'élève à acquérir et à utiliser des stratégies de lecture variées*. Deux des trois experts ont attribué la note de 4 pour ce critère, qui correspond à *D'accord*.

1.2.2 Points forts

Tous les experts s'entendent pour dire que le matériel créé amène l'élève à solliciter plusieurs stratégies. L'expert 1 pousse sa réflexion un peu plus loin en mentionnant que plusieurs des stratégies mobilisées amènent l'élève à saisir le sens des mots nouveaux, ce qui est plutôt rare dans les manuels scolaires conventionnels. Un enseignement explicite des stratégies de lecture devra toutefois être effectué avant de soumettre l'élève à ces compréhensions de lecture. L'application de ces stratégies de lecture aidera sa compréhension de lectures scolaires ou même personnelles. De plus, dans chacune des compréhensions, les réactions de l'élève sont demandées, ce qui travaille leur habileté à réagir face au texte.

1.2.3 Points à améliorer

Selon l'expert 1, la stratégie d'observation n'est pas présente dans les compréhensions de lecture puisqu'il n'y a pas d'image alors elle devra être travaillée à d'autres occasions. Les images ont leur utilité dans la compréhension puisqu'elles peuvent aider à mieux comprendre le texte et à faire des prédictions. En effet, seulement une question sur les trois compréhensions de lecture mobilise la stratégie d'observation. Elle se trouve dans l'album *Boris Brindamour et la robe orange*, où il est demandé à l'élève *À quelle espèce appartient Bo?* Pour répondre à cette question, l'élève doit nécessairement utiliser l'image de la page couverture, mais également le texte. Comme l'expert 1 n'a pas constaté que l'image pouvait aider à la compréhension de cette question, il serait préférable d'agrandir l'illustration afin d'attirer le regard du lecteur. Toujours selon cet expert, malgré que dans chacune des compréhensions de lecture il y ait des questions amenant l'élève à réagir, il serait pertinent de les formuler comme le fait le MELS (2006b). À titre d'exemple, elles pourraient comprendre des formulations telles que: selon le texte... et selon ton expérience personnelle.... Ce rappel peut leur permettre d'avoir un argumentaire plus solide. À cet effet, certaines questions de réaction contiennent déjà la formulation *selon toi...* tandis que les autres contiennent des formulations telles que *crois-tu que...* ce qui

suppose la mobilisation de processus d'élaboration. De plus, le pictogramme associé à ce type de processus identifie chacune des questions, ce qui permet à l'élève de connaître le type de réponse attendue.

D'après l'expert 3, dans l'album *Boris Brindamour et la robe orange*, il y a plusieurs questions de repérage dans la version de 4^e année. La tâche pourrait être complexifiée en ajoutant une question de réaction, d'appréciation ou d'inférence. En effet, ce commentaire est très pertinent, raison pour laquelle il y aura une question d'inférence supplémentaire dans la version améliorée du matériel.

1.3 Critère 3

1.3.1 Échelle de jugement Likert

Le troisième critère du questionnaire est «Les compréhensions de lecture permettent à l'enseignant(e) d'évaluer les compétences en lecture chez l'élève». Tous les experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*, ce qui fait en sorte qu'il n'y a pas de points à améliorer pour ce critère.

1.3.2 Points forts

Tous les experts s'entendent pour dire que les questions posées sont variées. L'expert 1 poursuit sa réflexion en mentionnant que la variété des questions posées permet à l'enseignant d'évaluer efficacement les élèves, mais également de vérifier les stratégies qui sont plus difficiles à acquérir et d'ajuster son enseignement. L'expert 3 pousse son évaluation en soulignant que les questions sont complètes et intéressantes.

1.4 Critère 4

1.4.1 Échelle de jugement Likert

Le quatrième critère du questionnaire est «L'utilisation d'une langue de qualité occupe une place centrale tant dans les compréhensions de lecture que dans les extraits présentés (MEQ, 2004)». Tous les experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*, ce qui fait en sorte qu'il n'y a pas de points à améliorer pour ce critère.

1.4.2 Points forts

Selon l'expert 1, le vocabulaire est varié et riche, ce qui n'est pas toujours le cas dans les manuels didactiques. D'après l'expert 3, le vocabulaire littéraire est présent et les situations sont authentiques.

1.5 Critère 5

1.5.1 Échelle de jugement Likert

Le cinquième critère du questionnaire est «Les questions de compréhension sont énoncées clairement». Deux des trois experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*.

1.5.2 Points forts

Les experts 1 et 3 sont d'avis que les questions sont énoncées clairement. L'élève peut donc aisément comprendre les questions qui lui sont posées.

1.5.3 Points à améliorer

Selon l'expert 1, certaines questions requièrent des notions préalables, comme celle portant sur les points cardinaux dans la compréhension de lecture portant sur l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*. Il est bien évident que cette notion doit avoir été préalablement révisée. En effet, il s'agit d'un concept qui devrait être déjà enseigné puisque selon la Progression des apprentissages (MELS, 2009), c'est au 1^{er} cycle du primaire que l'élève apprend à s'orienter dans l'espace en utilisant les points cardinaux.

L'expert 2 amène également un point à améliorer. Selon lui, les questions demandant à l'élève de réagir devraient préciser le libellé *Explique ta réponse*. Le type d'explication attendu n'est pas formulé clairement. La question pourrait donc être formulée autrement pour préciser plus clairement l'intention de la question. À titre d'exemple, l'expert 2 suggère cette formulation *Explique pourquoi à l'aide de deux éléments du texte*. En effet, il s'agit d'un bon point à améliorer. Dans la version améliorée du matériel, les questions de réactions seront revues afin de préciser davantage ce qui est attendu de la part de l'élève.

1.6 Critère 6

1.6.1 Échelle de jugement Likert

Le sixième critère du questionnaire est «Les pictogrammes associés à chacune des questions correspondent aux processus mobilisés par ces dernières». Deux des trois experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*.

1.6.2 Points forts

Selon les experts 1 et 3, en effet, les pictogrammes associés aux questions peuvent être réellement aidant pour les enfants qui prennent le temps de bien les utiliser. De plus,

selon l'expert 2, les pictogrammes utilisés sont des indices visuels intéressants qui n'ajoutent pas de surcharge visuelle pour l'élève.

1.6.3 Points à améliorer

D'après l'expert 3, deux questions seraient à revoir puisqu'elles ne semblent pas être associées aux bons processus. D'abord, la première question porte sur l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*. Cette dernière est *Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?* En effet, cette question relève plutôt de l'inférence. Cette question sera donc ajustée dans la version modifiée du matériel. La deuxième question porte sur l'album *La Tribu qui pue*. Il s'agit de la question *Selon toi, qui sont les imbéciles du village?* Il ne s'agit pas d'une question d'inférence puisque dans l'extrait présenté, aucun indice ne peut nous laisser deviner la réponse. Il faut lire l'album en entier pour y répondre. Il s'agit donc réellement d'une question de réaction, où l'élève doit prédire qui sont les imbéciles du village.

1.7 Critère 7

1.7.1 Échelle de jugement Likert

Le septième critère du questionnaire est «Les albums sélectionnés s'adressent à une clientèle du 2^e cycle du primaire et à ses champs d'intérêt». Deux des trois experts ont attribué la note de 5 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*.

1.7.2 Points forts

Dans son évaluation, l'expert 1 indique que les albums *La Tribu qui pue* et *Boris Brindamour et la robe orange* peuvent être exploités tout au long du cycle. L'expert 2 mentionne que les albums sont très intéressants et diversifiés. Toujours selon cet expert, l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* est particulièrement

intéressant puisque peu d'albums de jeunesse portent sur le genre policier. Puis, selon l'expert 3, les albums trois présentés sont fort intéressants et attrayants. Les choix sont donc excellents.

1.7.3 Points à améliorer

L'expert 1 mentionne que l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* devrait plutôt être utilisé en fin d'année en raison du vocabulaire utilisé et de son ton. Il est certain que cet album est plus complexe que les deux autres pour les raisons mentionnées, mais il demeure important de nuancer les niveaux de difficulté des textes présentés aux élèves en tenant compte des caractéristiques des lecteurs¹. Dans le cas de la présente recherche, cet album a été sélectionné puisque selon l'enquête ministérielle de 1994 réalisée par le MEQ (1994), son genre littéraire, le policier, est fort apprécié des élèves. Ainsi, il devient important de réfléchir aux intérêts, à l'origine, aux connaissances et à la motivation des lecteurs pour prendre une décision relative aux textes utilisés en classe². En ce sens, il importe d'éviter de qualifier la difficulté d'un texte simplement à partir du vocabulaire ou des éléments grammaticaux. En effet, «ils peuvent produire des renseignements contradictoires et n'englober qu'une petite partie des éléments à considérer pour évaluer la difficulté d'un texte³». En ce sens, comme le genre littéraire choisi est apprécié par la clientèle visée, cet élément devient d'autant plus important pour justifier sa présence dans la pertinente étude, et ce, malgré que le vocabulaire puisse paraître plus complexe.

¹ Murphy, S. (2013). *Évaluer la difficulté des textes pour les élèves*. Monographie.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.3.

1.8 Critère 8

1.8.1 Échelle de jugement Likert

Le huitième critère du questionnaire est «Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves en difficulté». Les trois experts ont attribué la note de 4 pour ce critère, qui correspond à *D'accord*.

1.8.2 Points forts

D'après l'expert 3, comme les compréhensions de lecture portent sur des albums de jeunesse, le contexte est authentique et signifiant pour les élèves en difficulté.

1.8.3 Points à améliorer

L'expert 1 souligne que la mise en page pourrait être retravaillée, entre autres pour les élèves dyslexiques. À titre d'exemple, les caractères pourraient être grossis, le texte davantage aéré et une police d'écriture telle *Open Dyslexic* pourraient être utilisés pour faciliter la lecture. Effectivement, ces commentaires sont très pertinents. La mise en page sera améliorée.

Allant dans le même sens que l'expert 1, l'expert 2 mentionne que la mise en page serait à revoir. Selon ses dires, certains élèves avec des particularités telles qu'un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du spectre autistique ou un trouble obsessionnel compulsif pourraient se laisser distraire par des éléments visuels de la présentation. À titre d'exemple, il mentionne le cadre présent dans chacune des compréhensions de lecture. À cet effet, le cadre ne sera pas enlevé dans le matériel pédagogique puisqu'il ne s'agit pas d'une mesure d'adaptation qui s'adresse à tous les élèves. L'enseignant demeure libre de garder ou non le cadre selon les besoins particuliers de ses élèves. Ensuite, l'expert 2 mentionne que la grosseur et le choix de la police peuvent

aussi être à considérer pour certaines catégories de lecteurs. La police «Times New Roman» en corps «12» ou même «14» pourrait s'avérer un bon choix selon lui. L'aération du texte à 1/2 ou à double interligne évite que l'élève ne se perde dans le texte et saute des mots ou même des lignes. Effectivement, ces derniers points sont très pertinents. Pour cette raison, comme il en a été mentionné précédemment, la mise en page sera améliorée.

D'après l'évaluation de l'expert 3, la compréhension de lecture sur l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* est plus complexe que les deux autres pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En effet, cette compréhension de lecture est plus complexe en ce qui concerne le type de texte qui laisse énormément place à l'inférence. Les modalités seraient à varier pour ces élèves. Tel que répondu à un commentaire semblable de la part de l'expert 1 au critère 1, l'enseignant est libre de modifier les modalités d'évaluation en diminuant le nombre de questions pour les élèves qui éprouvent davantage de difficultés en lecture. À l'inverse, pour les élèves les plus forts, l'enseignant peut leur demander de répondre à l'ensemble des questions. Puis, selon le catalogue 2018-2019 de la maison d'édition Les 400 Coups (2018), il est indiqué que cet album s'adresse aux jeunes dès 9 ans, ce qui correspond généralement à l'âge des élèves de la 3^e année.

1.9 Critère 9

1.9.1 Échelle de jugement Likert

Le neuvième critère du questionnaire est «Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges». Deux des trois experts ont attribué la note de 4 pour ce critère, qui correspond à *Tout à fait d'accord*.

1.9.2 Points forts

Dans leur évaluation, les experts 2 et 3 mentionnent qu'effectivement, les compréhensions de lecture sont tout à fait réalisables auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.

1.9.3 Points à améliorer

L'expert 1 poursuit dans le même sens que ce qui avait été écrit pour le critère 7. Selon elle, l'album *Les Trois Portugais (sans compter le mort)* serait à utiliser en fin d'année pour les élèves de 3^e année, particulièrement si la compréhension de lecture est évaluée.

2. SYNTHÈSE CRITIQUE DES COMMENTAIRES

L'évaluation des experts est très importante dans le cadre de cette recherche puisqu'elle permet un regard extérieur sur le matériel créé. De plus, comme les experts exercent des fonctions différentes dans le milieu de l'éducation, leurs points de vue sont parfois différents, ce qui apporte un éventail plus large de commentaires. Voici donc ce qui est ressorti de leur évaluation.

À la lumière de l'évaluation des experts et des commentaires reçus, le matériel pédagogique créé est intéressant dans le cadre de la présente recherche. Plusieurs points forts ont été soulevés. En effet, de manière générale, il est possible de constater que les trois experts apprécient le matériel pédagogique créé. Plus précisément, ce qui semble ressortir comme étant les points forts du matériel concerne le choix des albums qui sont attrayants et variés ainsi que la diversité des questions posées qui amènent le lecteur à mobiliser plusieurs stratégies.

L'évaluation des experts a également fait ressortir quelques points à améliorer. Parmi ces derniers, l'un d'eux fait l'unanimité, soit celui portant sur la complexité de l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*. Tous les experts s'entendent pour dire que cet album s'avère plus complexe que les deux autres, en raison du vocabulaire utilisé et de la présence d'inférences dans le texte et les questions. Il s'agit d'ailleurs d'une limite qui sera abordée un peu plus loin dans cette partie.

3. SUGGESTIONS DES EXPERTS

Dans les commentaires reçus de la part des experts, certains n'étaient pas des points forts ou des points à améliorer, mais plutôt de suggestions. Ces suggestions s'apparentent surtout à des façons dont il serait pertinent d'utiliser le matériel en classe. Quatre suggestions ont été ressorties, soit d'aborder le genre policier en classe avant d'effectuer la lecture des albums aux élèves, travailler le vocabulaire avant la lecture et identifier les forces et les défis des élèves à partir des types de questions posées.

3.1 Aborder le genre policier en classe

D'abord, l'expert 1 suggère qu'il serait pertinent d'aborder le genre policier en classe avant de remettre la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* aux élèves afin qu'ils puissent se familiariser avec ce genre littéraire. Bien que la présente recherche ne suggère pas les modalités pour la réalisation des compréhensions de lecture en classe, il est évident que ce genre littéraire nécessite un enseignement avant de soumettre les élèves à ce type de tâche. Cette suggestion est donc intéressante dans un milieu de pratique, auprès d'un enseignant qui désirerait utiliser ce matériel en classe. Toutefois, l'enseignant est libre de le faire à sa façon puisqu'aucune modalité n'est prescrite dans cette recherche.

3.2 Lire les albums

L'expert 3 propose d'effectuer la lecture des albums avant de remettre les compréhensions de lecture. Encore une fois, la présente recherche ne suggère pas les modalités pour la réalisation des compréhensions de lecture en classe, alors l'enseignant demeure libre d'effectuer la lecture aux élèves avant de leur remettre les compréhensions de lecture. Il peut être intéressant d'effectuer une lecture en grand groupe d'abord. Toutefois, si l'intention est d'évaluer la compréhension en lecture des élèves, cette pratique pourrait biaiser les résultats puisqu'effectuer la lecture du texte ou des questions à l'élève s'avère être une modification de la tâche (MELS, 2011*b*). En effet, «au moment de la passation des épreuves ministérielles, aux fins de la sanction des études, de telles modifications ne peuvent être apportées» (*Ibid.*, p.14).

3.3 Travailler le vocabulaire

L'expert 1 mentionne qu'il serait important d'expliquer certains mots plus difficiles qui peuvent se retrouver dans les extraits présentés. En effet, cette suggestion est très pertinente. Ces nouveaux mots pourraient être travaillés dans d'autres contextes ou être expliqués juste avant la lecture des extraits présentés. De plus, il pourrait être pertinent de travailler le genre littéraire en même temps que la présentation de nouveaux mots étant associés à ce genre littéraire. À titre d'exemple, en travaillant l'album policier, il pourrait y avoir une banque de mots contenant celui de *commissaire*, qui se retrouve dans l'album *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*.

3.4 Identifier les forces et les défis des élèves

L'expert 2 propose de créer une grille de compilation des résultats où toutes les questions posées seraient regroupées selon le type de processus mobilisé. Cette grille pourrait permettre à l'enseignant de connaître les forces et les défis des élèves. À titre d'exemple, si un élève réussit moins bien les questions portant sur les processus

d'élaboration, l'enseignant le saura plus facilement et pourra s'assurer de retravailler cela avec lui. Cette proposition est très intéressante et fera même partie des améliorations à apporter au matériel.

4. LIMITES DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

En créant le matériel pédagogique de la présente recherche, plusieurs modalités ont été mises en place afin de favoriser le développement de compétences chez l'élève ainsi que faciliter le travail d'un enseignant en classe multiâges. Par contre, il est certain que certaines limites restent présentes puisque la recherche-développement demeure une démarche intuitive et artisanale (Van der Maren, 1995). Les commentaires des experts ont fait ressortir trois limites à ce matériel, soit les connaissances préalables, les élèves en difficulté et le matériel.

4.1 Connaissances préalables

L'évaluation des experts a permis de constater que l'utilisation du matériel pédagogique nécessite certaines connaissances préalables. Cette limite est importante à prendre considération puisque les connaissances du lecteur influencent sur sa compréhension de texte (Giasson, 1990). De ce fait, «les enseignants sont sensibilisés à l'importance d'établir des liens entre ce que les élèves savent et ce qu'ils rencontreront dans les textes» (*Ibid.*, p.169).

D'abord, comme l'indique l'expert 1, la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*, nécessite d'avoir déjà abordé le genre policier en classe. En effet, puisque cet album est plus complexe que les deux autres en raison de sa structure qui ressemble à un interrogatoire de police ainsi que l'utilisation de mots nouveaux comme *commissaire*, il peut être facilitant pour l'élève d'avoir déjà travaillé ce genre littéraire.

Ensuite, certains mots ou concepts peuvent nuire à la compréhension de l'élève s'ils n'ont pas été abordés avant la lecture. Dans la compréhension de lecture portant sur l'album *La Tribu qui pue* les experts 1 et 2 ont mentionné que le mot *climat* pouvait poser problème à certains élèves. En effet, ce concept est abordé qu'à partir du 2^e cycle du primaire en sciences et technologies (MELS, 2009), ce qui nécessite d'avoir d'abord enseigné cette notion en classe. Il en est de même pour le concept des points cardinaux dans la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* où l'élève doit identifier les Portugais sur l'illustration. Ce concept étant abordé au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2009), il peut toutefois nuire à la compréhension de l'élève qui n'aurait pas conservé l'information en mémoire.

4.2 Élèves en difficulté

Malgré les modifications effectuées au matériel, il demeure qu'il ne répond pas à toutes les adaptations que pourraient nécessiter les élèves ayant des besoins particuliers. À titre d'exemple, pour les élèves avec un trouble du spectre autistique, le cadre sur chacune des pages des compréhensions de lecture pourrait nuire à leur concentration. En effet, ces derniers pourraient être distraits par les dessins du cadre en les coloriant et en oublier leur tâche. Avec ce type de clientèle, il est préférable d'éviter toute information distrayante (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007b). Ensuite, les questions numérotées pourraient nuire aux élèves avec un trouble du spectre autistique ou un trouble obsessionnel compulsif puisque pour certains, s'ils ne comprennent pas une question, ils ne sont pas capables de passer à la suivante. Puis, bien que les albums aient été choisis avec soin, il se peut qu'ils ne correspondent pas aux intérêts de tous les élèves, ce qui pourrait nuire à leur motivation. L'enseignant peut donc vérifier si le matériel répond aux intérêts de ses élèves avant de les soumettre à la tâche.

4.3 Matériel

L'utilisation du matériel pédagogique en classe nécessite de se procurer les trois albums de littérature jeunesse, ce qui engendre des coûts pour l'enseignant. Toutefois,

l'enseignant peut tenter de demander l'accord de la direction pour acheter ces albums à partir de son budget de classe. Sinon, il peut proposer l'achat de ces albums pour garnir la bibliothèque de l'école ou de la Commission scolaire puisqu'habituellement, les enseignants sont consultés lors de l'achat de nouveaux livres. Par contre, si ces démarches ne sont pas possibles, l'enseignant peut se tourner vers la bibliothèque municipale pour se les procurer.

5. AMÉLIORATIONS DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

À la suite des commentaires reçus de la part des trois experts, des améliorations ont été apportées au matériel pédagogique. Cette nouvelle version se retrouve à l'annexe D. Les améliorations portent sur les types de questions, les illustrations, la mise en page et la rétroaction.

5.1 Questions

4.1.1 Questions portant sur les macroprocessus

À la suite des commentaires reçus de l'expert 3 au regard des questions portant sur les macroprocessus dans les albums *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* et *La Tribu qui pue*, ces dernières ont été modifiées afin qu'elles soient moins complexes pour l'enseignant qui doit porter un jugement uniforme ainsi que pour l'élève en ce qui a trait au niveau de difficulté. Dans le premier album, il était demandé à l'élève de trouver l'idée principale de l'extrait présenté. Après modification du matériel, l'élève doit maintenant trouver l'idée principale du deuxième paragraphe du texte, où le commissaire Jiménez questionne les trois Portugais afin de savoir qui a tué le quatrième. Comme ce paragraphe comporte cinq phrases, l'idée principale, bien qu'implicite, sera plus évidente à formuler pour l'élève et le jugement que devra porter l'enseignant sera plus précis. Concernant le deuxième album, il était demandé à l'élève de trouver la chose la plus

importante que l'auteure veuille dire dans l'extrait présenté. Dans la version améliorée du matériel, l'élève doit quand même trouver la chose la plus importante que l'auteure veut dire, mais ce, dans le 6^e paragraphe, et non, dans l'extrait en entier. Encore une fois, l'information est implicite, mais comme elle se trouve dans un seul paragraphe, elle sera plus facile à formuler pour l'élève. De plus, le jugement de l'enseignant pourra être plus précis.

5.1.2 Questions portant sur les processus d'intégration

À la suite d'un commentaire reçu de la part de l'expert 3 mentionnant le fait qu'il y avait plusieurs questions de repérage dans la compréhension de lecture *Boris Brindamour et la robe orange*, une question été changée pour travailler plutôt l'inférence. Il s'agit de la question *Que fait la maman de Bois pendant qu'il boit son jus de pomme?* et qui est maintenant *À quel moment de la journée Boris fait-il son dessin ?* Pour répondre à cette nouvelle question, l'élève doit effectuer une inférence logique à partir du texte (Giasson, 1990). En effet, selon le texte, un peu avant que Boris fasse son dessin, il est indiqué qu'il se glisse hors de lit, ce qui suppose que c'est le matin.

Toujours dans la compréhension de lecture *Boris Brindamour et la robe orange*, deux questions étaient associées au pictogramme portant sur les microprocessus, mais il s'agit plutôt de questions portant sur les processus d'intégration. D'abord, il y a la question *Que mâchaient les tigres dans le rêve de Boris.* Pour répondre à cette question, l'élève doit établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace dans la phrase suivante *Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch* (Baldacchino, 2015, p.23). Dans cette phrase, le référent est *l'herbe* et le terme qui le remplace est *la* qui agit comme pronom personnel. Comme la réponse se trouve par cet indice de relation, cette question fait référence aux processus d'intégration. La deuxième question qui ne faisait pas référence au bon processus est la question *Pourquoi Boris a-t-il peint son rêve ?* Il n'est pas clairement indiqué dans le texte la raison pour laquelle Boris peint son rêve. Les connecteurs de cause permettent de

trouver la réponse, mais de manière implicite. L'élève doit donc réunir l'information présente entre deux phrases pour induire la réponse, ce qui sollicite davantage les processus d'intégration que les microprocessus. Dans la version améliorée du matériel, le pictogramme associé à ces deux questions fait maintenant référence aux processus d'intégration.

Dans la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*, deux questions étaient associées au pictogramme portant sur les microprocessus, mais il s'agit plutôt de questions portant sur les processus d'intégration. Dans son évaluation, l'expert 3 a souligné la question *Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?* Dans le matériel créé, le pictogramme associé à cette question indique qu'il s'agit d'une question de réaction. Toutefois, en lisant le texte, il est possible de trouver des indices qui permettent de répondre à cette question alors il s'agit plutôt d'une question d'inférence. Trois indices permettent de comprendre pourquoi les sombréros sont mouillés à différents endroits. D'abord, dans le cinquième paragraphe de l'extrait présenté, le commissaire Jiménez demande aux trois Portugais ce qui s'est passé et chacun répond la direction où il regardait. Ensuite, dans le sixième paragraphe, il est possible de comprendre que les Portugais se trouvaient sous le parapluie. Puis, l'image des quatre Portugais sous le parapluie démontre que les sombréros n'étaient pas tous couverts par ce dernier. Ces trois indices permettent de comprendre que les sombréros sont mouillés puisque les quatre Portugais n'étaient pas tous couverts par le parapluie et que la partie mouillée correspond à la direction vers laquelle regardait chacun d'eux. Dans la version améliorée du matériel, comme il s'agit plutôt d'une question d'inférence, le pictogramme a été corrigé et la question également. Pour ne pas induire l'élève en erreur, la question n'est plus introduite par *selon toi* comme le sont la plupart des questions de réaction. La deuxième question qui n'est pas associée au bon pictogramme est *Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?* Pour y répondre, l'élève doit réunir deux phrases, soit celle où le commissaire demande aux trois Portugais ce qu'ils faisaient à l'intersection et celle où le premier Portugais répond qu'ils attendaient un taxi. Il s'agit donc d'une question portant sur les processus d'intégration où l'élève doit faire des liens entre les phrases.

À la suite de plusieurs commentaires reçus de la part des experts, la compréhension de lecture *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)* s'avère plus complexe que les deux autres. Ce qui est ressorti pour justifier sa complexité est le vocabulaire utilisé dans l'extrait ainsi que les inférences présentes dans le texte et dans les questions posées à l'élève. Comme le texte peut représenter un certain défi lors de sa lecture, les questions de compréhension qui y sont associées ont été revues. De fait, la version pour les élèves de la 3^e année a été modifiée. Une question d'inférence a été retirée, soit la question *Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?* Cette question nécessite d'effectuer une inférence logique à partir du texte. En effet, tel que mentionné précédemment, trois indices permettent de comprendre pourquoi les sombréros sont mouillés à différents endroits, ce qui peut s'avérer plus complexe pour un élève de 3^e année. En enlevant cette question dans la compréhension de lecture pour la 3^e année, cette dernière risque d'être plus accessible pour les élèves.

5.1.3 Questions demandant une explication.

Dans son évaluation, l'expert 2 a souligné que les questions demandant à l'élève d'expliquer sa réponse n'étaient pas énoncées clairement. Selon lui, la formulation *Explique ta réponse* ne permet pas à l'élève de connaître ce qui est attendu comme type de réponse. À cet effet, toutes les questions demandant à l'élève d'expliquer sa réponse ont été précisées en demandant, par exemple, de justifier sa réponse à l'aide de deux éléments du texte. De cette façon, les attentes sont plus claires pour l'élève et il sait qu'il doit s'appuyer d'un indice ou d'un élément du texte. Cette modification est d'autant plus importante pour prévenir les difficultés que pourraient rencontrer les élèves face à ce type de question. Selon Garcia-Debanc (1994), les élèves de la 6^e année éprouvent des difficultés avec la justification d'une réponse par écrit. Face à ce constat, il est donc important de formuler clairement les questions posées aux élèves afin qu'ils puissent connaître ce qui est attendu d'eux.

5.2 Illustrations

À la suite d'un commentaire reçu de la part de l'expert 1 disant qu'il n'y avait pas de question demandant à l'élève d'utiliser les illustrations pour aider à sa compréhension du texte, toutes les illustrations présentes dans les compréhensions de lecture ont été agrandies. Cela permettra de mieux accrocher le regard du lecteur, d'autant plus que dans la compréhension de lecture *Boris Brindamour et la robe orange*, l'une des questions nécessite l'utilisation du texte et de la page couverture de l'album pour y répondre. Il s'agit de la question *À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse à l'aide de deux éléments*. Comme l'expert ne s'est pas rendu compte que l'illustration de la page couverture de l'album pouvait aider l'élève à répondre à cette question, cette dernière a été agrandie pour le mettre en valeur. Dans le cas de cette compréhension de lecture, l'illustration «constitue une aide réelle pour entrer dans ce monde particulier et pour comprendre le texte» (Bianchie-Pastori, Gillard et Toumi, 2017, p.33). De plus, comme le mentionne Bianchie-Pastori, Gillard et Toumi (2017), l'alliance entre les illustrations et le texte serait une porte d'entrée dans l'écrit et lui permettrait d'entrer plus facilement dans l'histoire. De ce fait, les illustrations peuvent aider à mieux comprendre le texte.

5.3 Mise en page

Dans leur évaluation, les experts 1 et 2 ont mentionné que la mise en page pourrait être retravaillée. Tous deux ont souligné le fait que la police d'écriture pourrait être changée, et que le texte pourrait être grossi afin de le rendre plus aéré. Comme la police choisie, soit *KG Neatly Printed*, n'a pas d'empatement, elle facilite la lecture pour les élèves ayant des difficultés en lecture. En effet, selon Woods (2005), ce type de police améliore la discrimination entre les caractères. En effet, les lettres *a* et *g* en minuscule peuvent être confondues par les lecteurs. Le *a* étant différent de celui utilisé à l'écrit, il peut être confondu par la lettre *e*. Le *g* à deux penches est très éloigné à celui de l'écrit, ce qui peut également poser problème à l'élève (Klein, 2010). Pour ces raisons, la police *KG Neatly Printed* a été conservée puisqu'elle permet une ressemblance entre les caractères lus

et écrits. Par contre, le texte est maintenant en corps 18 au lieu de 14 afin d'augmenter sa lisibilité. Toujours selon Woods (2005), la taille des caractères aurait une influence directe sur la lisibilité d'un texte. La taille du corps permet aussi d'aérer l'interlignage du texte. À cet effet, aérer le texte est une modalité d'évaluation qui facilite le développement des compétences chez l'élève (MELS, 2006a). Ambrose et Harris (2008) soutiennent qu'un bon réglage de l'interlignage permet une meilleure lisibilité s'il est légèrement supérieur à la hauteur de la police. Cette amélioration apportée au matériel est donc tout à fait bénéfique pour la compréhension de l'élève. De plus, les paragraphes sont maintenant numérotés étant donné que certaines questions portent sur des paragraphes précis. L'élève n'aura donc pas à chercher le paragraphe désigné par la question puisqu'ils sont déjà numérotés pour faciliter le repérage du paragraphe.

5.4 Rétroaction

Dans les suggestions apportées par les experts, l'expert 2 a proposé de créer une grille de compilation des résultats. Dans ce type de grille, toutes les questions posées sont regroupées selon le type de processus mobilisé, ce qui permet à l'enseignant de connaître les forces et les défis des élèves. Cette suggestion a été fort appréciée, raison pour laquelle elle a mené à l'ajout de ce type de grille dans la version améliorée du matériel. Elle se trouve à la fin de chacune des compréhensions de lecture. De cette façon, l'enseignant pourra davantage connaître les besoins de ses élèves et retravailler les types de questions qui semblent plus difficiles.

CONCLUSION

La création du matériel pédagogique est partie d'une problématique constatée dans la littérature scientifique. Le manuel est trop souvent utilisé comme manuel de base au détriment des livres de littérature jeunesse. Pourtant, ces derniers sont peu motivants pour les élèves. Sachant que la motivation scolaire est étroitement liée à la réussite scolaire des élèves (Bouffard *et al.*, 2005; Giasson, 2005), il s'avérerait pertinent de remettre en question les pratiques pédagogiques dites traditionnelles afin de permettre le développement de deux compétences en français, soit *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2006b). Concernant la deuxième compétence, il arrive que cette dernière soit négligée dans les compréhensions de lecture. Pourtant, selon le MELS (2006b), les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* doivent être mobilisées simultanément auprès de l'élève. Le matériel créé doit également répondre aux besoins des enseignants en CMA afin que ce dernier puisse être utilisé comme matériel commun au sein d'un même cycle d'apprentissage. Ce matériel s'adresse donc à des élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.

Les trois albums sélectionnés ont permis de bâtir deux compréhensions de lecture de lecture pour chacun d'eux, soit une version pour la 3^e année et une autre pour la 4^e année. Les albums ont été choisis en fonction de leur apport pédagogique permettant de bien mobiliser les deux compétences nommées précédemment. Les thèmes traités sont variés, ce qui amène une diversité dans les sujets traités. Il est ainsi possible de prétendre que le matériel créé permet d'améliorer les compétences en français des élèves en plus de contribuer à leur motivation scolaire grâce à la diversité des œuvres présentées. De plus, le matériel permet à l'enseignant en classe multiâges d'utiliser le même album pour ses deux niveaux d'enseignement, ce qui évite une surcharge de travail.

Le matériel pédagogique créé comporte certaines limites concernant les connaissances préalables, les élèves en difficulté et le matériel. Avant de soumettre les compréhensions de lecture à l'élève, certaines connaissances sont préalables afin qu'il

puisse bien comprendre tous les concepts présentés. Autrement, sa compréhension pourrait être affectée. Des adaptations pourraient aussi être apportées en fonction des besoins spécifiques de certains élèves. Le matériel nécessite également de se procurer les trois albums de littérature jeunesse, ce qui engendre des coûts pour l'enseignant qui désire l'utiliser dans sa classe. La recherche comporte aussi une certaine limite. Effectivement, comme il s'agit d'un essai de maîtrise, le matériel ne sera pas expérimenté en classe puisque le projet prendrait alors une trop grande envergure en termes de temps et de ressources. À moyen terme, il serait donc pertinent d'expérimenter le matériel pédagogique créé, et ce, dans différentes classes multiâges du 2^e cycle du primaire pour valider son potentiel pédagogique. Par la suite, si le matériel répond bien aux attentes des enseignants et de la chercheuse, il serait alors possible de le partager à d'autres enseignants du 2^e cycle du primaire. Cet outil leur permettrait de se familiariser avec le monde de la littérature jeunesse et peut-être même les inciter à sortir des manuels plus conventionnels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N. et Monney, N. (2008). *L'intervention éducative en classe multiâge: des pratiques à découvrir: piste d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Chicoutimi: Groupe de recherche et d'intervention régionales. Document téléaccessible à l'adresse <https://constellation.uqac.ca/2852/1/Intervention_educative_en_classe_multiage-ouvrage_a_imprimer.pdf>
- Allen, N. (2014). L'album pour la jeunesse en 5^e secondaire. *Québec français*, 172, 60–62.
- Ambrose, G., Harris, P. (2008). *Typographie, l'organisation, le style et l'apparence des caractères typographiques*. Éditions Pyramid, Paris.
- Baldacchino, C. (2015) (Illustrations: Isabelle Malenfant). *Boris Brindamour et la robe orange*. Montréal: Bayard Canada.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Baumann, J. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-108.
- Bert-Erboul, A. (1979). Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79(2), 657-680.
- Bianchi-Pastori, L., Gillard, L., Toumi, D. (2017). *Comment est utilisée l'articulation images et texte dans la compréhension en lecture par l'enseignant et les élèves dans les deux cycles? Quel étayage est mis en place afin de faciliter l'accès au texte?* Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Genève, Genève.
- Blaquière, S. (2012). *Création d'un matériel pédagogique pour les élèves de 6e année du primaire permettant de développer les quatre compétences en français à l'aide de la littérature jeunesse*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Block, C., et Mangieri, J. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55(6), 572–580.
- Boisvert, A. et Martel, M. (2009). La collection «Coup de poing». *Lurelu*, 31(3), 85–86.
- Bouffard, T., Brodeur, M., Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de

- recherche. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ThereseBouffard.pdf>>
- Brazeau, H. (2013). *Création d'un matériel pédagogique favorisant le développement de la littératie en troisième année du primaire dans une perspective de construction des savoirs*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Brewer, W.F. (1977). Memory for the pragmatic implication of sentences. *Memory and Cognition*, 6, 675-678.
- Charles, F. (2016). Humour et implicite: Lecture en classes de CP de l'album Dis Papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes? *Corela*, 20. Document téléaccessible à l'adresse <<http://corela.revues.org/4661>>.
- Couture, C. et Monney, N. (2011). Planifier et organiser l'apprentissage en classe multiâge. In C. Couture et S. Fontaine (dir.), *La classe multiâge d'aujourd'hui* (p.35-50). Anjou: Les éditions CEC.
- Couture, C. et Thériault, P. (2011). *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle et intercycle*. Anjou: Les Éditions CEC.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M. et Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge: stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.
- Desaulniers, F. (2015). *Enseigner en classe multiâge: le défi de développer des pratiques gagnantes pour nourrir son sentiment d'efficacité personnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Desnoyers-Mathieu, M. et Morin, M. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec français*, 164, 65-68.
- Devanne, B. (2006). Mettre en projet les apprentissages littéraires. *Québec français*, 143, 68-70.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Boudreau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61, 22– 31.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fse.qc.net/vie-pedagogique/prescolaire-primaire-secondaire/index.html>>.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2009). *Les groupes à plus d'une année*

- d'études. Enquête auprès des syndicats 2007-2008 et recherche descriptive.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fse.qc.net/vie-pedagogique/prescolaire-primaire-secondaire/index.html>.
- Fijalkow, J. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 109-118.
- Foulon, C. (2012). *Quels albums choisir pour remédier aux difficultés au cycle 2?* Mémoire de recherche en Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement, Université d'Orléans, Orléans.
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 84, 5-40.
- Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité. Rapport de l'Association canadienne d'éducation*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gravel, É. (2018) (Illustrations: Magali Le Huche). *La Tribu qui pue*. Montréal: La courte échelle.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire: quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 119–146.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Janosz, M., Pascal, S. Belleau, L., Archambault, I. Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 7(2), 1-22.
- Klein, V. (2010). *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques*. Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Victor-Segalen, Bordeaux.

- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.
- Laurent, J.P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 44-58.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou le danger de l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire au Q 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.
- Lee, J., Grigg, W., et Donahue, P. (2007). *The Nation's Report Card: Reading 2007 (NCES 2007-496)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education: Washington.
- Legros D., Mervant H., Denhière G. et Salvan C. (1998). Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte? *Repères*, 18, 81-96.
- Les 400 coups (2018). Catalogue 2018-2019. Les 400 coups. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.editions400coups.com/system/settings/media/1/original_Catalogue_Quebec_2018.pdf>.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27, 40-59.
- Martin, D., Couture, C. et Charest, M. (2005). *Interventions éducatives en classe multiâges*. Manuscrit non publié, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec.
- Mason, D. et Bums, R. (1996). Simply no worse and simply no better. Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion About Multigrade Classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Ministère de l'éducation (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a). *Classes à années multiples*. Toronto: Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007b). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*. Toronto: Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Québec (1979). *Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *La lecture chez les jeunes du secondaire: des policiers aux classiques*. Québec: Gouvernement du Québec
- ministère de l'éducation du Québec (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation (document de soutien)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Favoriser la réussite de l'élève présentant des difficultés langagières en classe ordinaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monney, N. et Fontaine, S. (2015). Évaluer les compétences en français en classe multiâge: une question de planification. *Québec français*, 175, 22-24.
- Moreau, B. (2008). Album et pensée philosophique. *Québec français*, 151, 70-72.
- Morin, M.F. et Montésinos-Gelet, I. (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Rapport publié dans le cadre de Persévérance et réussite scolaire (FQRSC-MEQ).
- Murphy, G. and Likert, R. (1938). *Public Opinion and the Individual*. New York: Harper and Row.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse: une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171.

- Myre-Bisalon, J., Marchand, P., Fontaine, E., Beaudoin, C. (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 2^e cycle du primaire*. Anjou: Les Éditions CEC.
- Nadeau-Tremblay, S. (2008). *Le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au primaire: une analyse de pratiques pédagogiques*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Nsambay Tshamal, J. (2012). *Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Le cas des inférences*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Parent, J. et Morin, M. (2008). Il était une fois un loup, une classe et des livres.... *Québec français, 151*, 62-63.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 5*, 403-415.
- Pasa, L. (2008). Des récits lus aux récits produits. *Québec français, 151*, 64-65.
- Plu, C. (2007). Chronique «littérature de jeunesse». Enjeux et modalités d'un enseignement de la littérature à l'école. *Le français aujourd'hui, 157*, 131-135.
- Rousseau, C. (2013). *Les cercles de lecture à l'école: une analyse de l'expression des expériences personnelles des élèves*. Thèse de maîtrise en éducation, Université d'Ottawa, Ontario.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation, 20(3)*, 529-545.
- Salerno, R. (2006). L'album en classe de FLE: Une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute! *Dialogues et cultures, 51*, 48-51.
- Sorin, N. et Michaud, S. (2004). L'édition albumique en littérature pour la jeunesse: Le Raton laveur et les 400 coups. *Lurelu, 27(2)*, 92-96.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.R., Larose, F. et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

- St-Pierre, A. (2012). *La gestion mentale au service de la compréhension en lecture d'un élève en difficulté*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Québec.
- Tauveron, C. (2002a). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, 26(27), p.203-215.
- Tauveron, C. (2002b). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Paris: Hatier.
- Tisset, C. et Renée, L. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire: une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39.
- Van Dijk, T. (1979). Relevance Assignment in Discourse Comprehension. *Discourse Processes*, 2(2), 113-126.
- Viau, J., Carignan, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4^e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 1-28.
- Walsh, R. (2015) (Illustrations: Inés Calveiro). *Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)*. Montréal: Les Éditions Les 400 coups.
- Woods, R. J., David, K., Scharf, L. (2005). Effects of typeface and font size on legibility for children. *American journal of Psychological Research*, 1, 86-102.
- Ziv, A.Z. (2002). *Humour et créativité en éducation*. Paris: Creaxion.

ANNEXE A MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Nom: _____

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un
extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino
Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?





2. Quelle est ta couleur préférée? Explique ta réponse.

Texte:

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture



3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse.



4. Que fait la maman de Boris pendant qu'il boit son jus de pomme?



5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?



8. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?



9. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

10. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- ☐ Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- ☐ Il montre Bo sur son dessin.
- ☐ Il enfile son tablier.
- ☐ Il boit son jus.
- ☐ Il sort ses pinceaux.
- ☐ Il se glisse hors du lit.

Après la lecture

11. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse.



12. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.



13. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.





CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un
extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino
Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?

Réponse personnelle de l'élève.



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que Boris a fait un rêve, dont il se souvient, et qu'il le dessinera.

2. Quelle est ta couleur préférée? Explique ta réponse.



Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.

Texte:

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse.

Il ne se sent pas bien.



Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte, plus précisément de la phrase *Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête.* Comme il se sent assez bien, il ne se sentait pas bien

avant.

4. Que fait la maman de Boris pendant qu'il boit son jus de pomme?



Elle lui caresse les cheveux.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.


5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse.




Bo est un chat puisque dans le texte, il est indiqué qu'il porte un casque d'astronaute et sur la page couverture, c'est un chat qui porte ce casque.

Il s'agit d'une inférence logique, qui découle de l'interaction entre le texte et l'image.


6. Que signifie «se glisser hors du lit»?

 Cela signifie sortir du lit.
Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.


7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?

 Le rêve de Boris se déroule dans l'espace.
Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.


8. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?

 C'est la couleur orange ou jaune (les deux réponses sont acceptées).
Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

9. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

 Il y a trois animaux sur le dessin de Boris.
Cette information se trouve directement dans le texte ainsi que sur l'image où Boris tient son dessin entre ses mains. Cette information permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase et à utiliser les images pour comprendre le texte.

10. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- 2 Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- 6 Il montre Bo sur son dessin.
- 5 Il enfile son tablier.
- 1 Il boit son jus.
- 4 Il sort ses pinceaux.
- 3 Il se glisse hors du lit.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte (ex.: il remplace Boris).

Après la lecture

11. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire la réaction de la mère et l'expliquer en se basant sur le caractère des personnages et les caractéristiques de la situation. La réponse peut également être d'ordre affectif s'il s'identifie aux personnages.

12. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.



Il s'agit d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

13. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.

Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un jeune garçon du nom de Boris a fait un rêve. À son réveil, il a décidé de le dessiner pour le montrer à sa maman.



Le résumé amène l'élève à se faire une représentation globale du texte.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un
extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino
Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?





2. Quelle est ta couleur préférée? Explique ta réponse.

Texte:

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture



3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse.



4. Que fait la maman de Boris pendant qu'il boit son jus de pomme?



5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?



8. Que mâchaient les tigres dans le rêve de Boris?



9. Pourquoi Boris a-t-il peint son rêve?



10. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?



11. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?



12. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- ☐ Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- ☐ Il montre Bo sur son dessin.
- ☐ Il enfile son tablier.
- ☐ Il boit son jus.
- ☐ Il sort ses pinceaux.
- ☐ Il se glisse hors du lit.

Après la lecture

13. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse.



14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.



15. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.



CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un
extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino
Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?

Réponse personnelle de l'élève



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que Boris a fait un rêve, dont il se souvient, et qu'il le dessinera.

2. Quelle est ta couleur préférée? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève



Il s'agit donc d'une réponse affective.

Texte:

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse.

Il ne se sent pas bien.



Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte, plus précisément de la phrase *Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête.* Comme il se sent assez bien, il ne se sentait pas bien avant.

4. Que fait la maman de Boris pendant qu'il boit son jus de pomme?

Elle lui caresse les cheveux.



Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse.

Bo est un chat puisque dans le texte, il est indiqué qu'il porte un casque d'astronaute et sur la page couverture, c'est un chat qui porte ce casque.



Il s'agit d'une inférence logique, qui découle de l'interaction entre le texte et l'image.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?

Cela signifie sortir du lit.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?

Le rêve de Boris se déroule dans l'espace.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre

l'information contenue dans une phrase.



8. Que mâchaient les tigres dans le rêve de Boris?

Les tigres mâchaient de l'herbe.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre

l'information contenue dans une phrase.



9. Pourquoi Boris a-t-il peint son rêve?

Boris a peint son rêve puisqu'il avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre

l'information contenue dans une phrase.



10. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?

C'est la couleur orange ou jaune (les deux réponses sont acceptées).

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

11. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

Il y a trois animaux sur le dessin de Boris.

Cette information se trouve directement dans le texte ainsi que sur l'image où Boris tient son dessin entre ses mains. Cette information permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase et à utiliser les images pour comprendre le texte.



12. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- 2 Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- 6 Il montre Bo sur son dessin.
- 5 Il enfle son tablier.
- 1 Il boit son jus.
- 4 Il sort ses pinceaux.
- 3 Il se glisse hors du lit.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace Boris).

Après la lecture

13. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire la réaction de la mère et l'expliquer en se basant sur le caractère des personnages et les caractéristiques de la situation. La réponse peut également être d'ordre affectif s'il s'identifie aux personnages.



14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.



15. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.

Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un jeune garçon du nom de Boris a fait un rêve. À son réveil, il a décidé de le dessiner pour le montrer à sa maman.

Le résumé amène l'élève à se faire une représentation globale du texte.

Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse.



2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

Texte:

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:

Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
 Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
 Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
 Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.

-Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.

-La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.

-Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.

Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.

-Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.

-Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.

-Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.

Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.

-Pas moi, répondit le premier Portugais.

-Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.

-C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.

Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse.

4. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?


5. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?

6. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?

7. Que portait le quatrième Portugais?

8. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?

9. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.





10. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:

- ☐ Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- ☐ Il demande qui tenait le parapluie.
- ☐ Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- ☐ Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- ☐ Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Après la lecture



11. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.



12. Quelle est l'idée principale de l'extrait présenté?



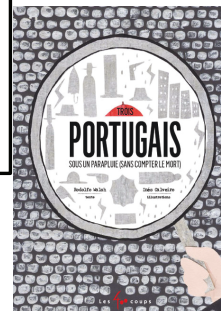
CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro

Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.



2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

C'est un officier de police judiciaire.

L'élève qui possède les connaissances nécessaires pour répondre à la question n'a pas l'obligation d'utiliser le dictionnaire. Il s'agit alors d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève. S'il ne connaît pas la signification du métier, il peut trouver l'information dans le dictionnaire. Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte et d'assurer sa compréhension de ce mot puisqu'il est utilisé à plusieurs reprises dans le texte.

Texte:

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:

Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
 Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
 Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
 Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
 -Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
 -La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
 -Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
 Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
 -Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
 -Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
 -Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
 Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.
 -Pas moi, répondit le premier Portugais.
 -Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.
 -C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse.

Il reste trois Portugais.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'auteur mentionne à plusieurs reprises que le quatrième Portugais est mort. Le titre peut également aider à trouver la réponse.

4. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?



Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit d'une inférence qui n'est pas forcément prévue par l'auteur puisque chaque élève peut répondre différemment à cette question.

5. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?



Ils attendaient un taxi.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

6. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?



Cela signifie qu'il pleut beaucoup.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

7. Que portait le quatrième Portugais?



Le quatrième Portugais portait un sombréro et un épais pardessus.

Ces deux éléments se retrouvent directement dans le texte, mais à deux endroits distincts. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

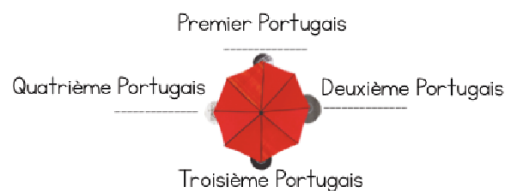
8. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?



Il ne souffla mot puisqu'il était mort.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

9. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



Les informations se trouvent directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

10. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:



- 1 Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- 5 Il demande qui tenait le parapluie.
- 4 Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- 3 Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- 2 Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace le commissaire Jiménez).

Après la lecture



11. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

12. Quelle est l'idée principale de l'extrait présenté?



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un Portugais est mort et un commissaire tente de découvrir le coupable en questionnant trois suspects.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse.



2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

Texte:

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:

Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
 Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
 Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
 Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
 -Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
 -La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
 -Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
 Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
 -Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
 -Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
 -Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
 Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.








-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.
 -Pas moi, répondit le premier Portugais.
 -Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.
 -C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?

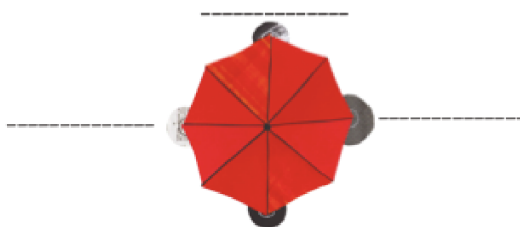
| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse. |
| | ----- ----- |
|  | 5. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents? |
| | ----- ----- |
|  | 6. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection? |
| | ----- |
|  | 7. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»? |
| | ----- |
|  | 8. Que portait le quatrième Portugais? |
| | ----- |
|  | 9. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais ce qui s'est passé, le petit et gros portugais répond qu'il regardait dans quelle direction? |
| | ----- |
|  | 10. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais qui tenait le parapluie, qu'est-ce que le deuxième Portugais a voulu insinuer en disant qu'il était petit et gros? |
| | ----- ----- |



11. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?



12. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



13. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:

- ☐ Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- ☐ Il demande qui tenait le parapluie.
- ☐ Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- ☐ Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- ☐ Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Après la lecture



14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.



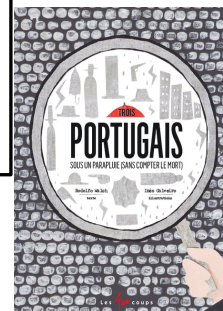
15. Quelle est l'idée principale de l'extrait présenté?

CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.



2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

C'est un officier de police judiciaire.

L'élève qui possède les connaissances nécessaires pour répondre à la question n'a pas l'obligation d'utiliser le dictionnaire. Il s'agit alors d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève. S'il ne connaît pas la signification du métier, il peut trouver l'information dans le dictionnaire. Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte et d'assurer sa compréhension de ce mot puisqu'il est utilisé à plusieurs reprises dans le texte.

Texte:

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:

Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
 Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
 Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
 Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
 -Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
 -La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
 -Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
 Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
 -Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
 -Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
 -Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
 Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.
 -Pas moi, répondit le premier Portugais.
 -Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.
 -C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?

Réponse personnelle de l'élève.

Cette question amène l'élève à raisonner sur la signification de l'expression nommée. Il utilise donc son intelligence pour traiter le contenu du texte.

| | |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse.</p> <p><u>Il reste trois Portugais.</u></p> <p><u>Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'auteur mentionne à plusieurs reprises que le quatrième Portugais est mort. Le titre peut également aider à trouver la réponse.</u></p> |
| | <p>5. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?</p> <p><u>Réponse personnelle de l'élève.</u></p> <p><u>Il s'agit d'une inférence qui n'est pas forcément prévue par l'auteur puisque chaque élève peut répondre différemment à cette question.</u></p> |
| | <p>6. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?</p> <p><u>Ils attendaient un taxi.</u></p> <p><u>Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.</u></p> |
| | <p>7. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?</p> <p><u>Cela signifie qu'il pleut beaucoup.</u></p> <p><u>Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.</u></p> |
| | <p>8. Que portait le quatrième Portugais?</p> <p><u>Le quatrième Portugais portait un sombréro et un épais pardessus.</u></p> <p><u>Ces deux éléments se retrouvent directement dans le texte, mais à deux endroits distincts. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.</u></p> |
| | <p>9. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais ce qui s'est passé, le petit et gros portugais répond qu'il regardait dans quelle direction?</p> <p><u>Il regardait vers l'est.</u></p> <p><u>Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'élève doit associer que le petit et gros Portugais est le deuxième Portugais afin de connaître la direction vers laquelle il regardait.</u></p> |
| | <p>10. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais qui tenait le parapluie, qu'est-ce que le deuxième Portugais a voulu insinuer en disant qu'il était petit et gros?</p> <p><u>Plusieurs réponses possibles. Exemples: Que sa condition physique ne lui permet pas de tenir le parapluie. Qu'il ne pouvait pas tenir le parapluie puisque comme il est petit, il n'est pas assez grand pour le tenir au-dessus de la tête du premier Portugais.</u></p> <p><u>Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.</u></p> |



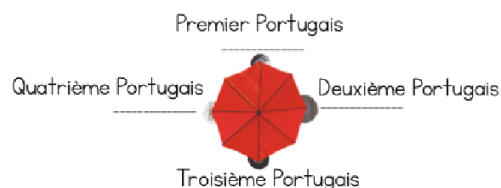
11. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?

Il ne souffla mot puisqu'il était mort.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



12. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



Les informations se trouvent directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.



13. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:

- 1 Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- 5 Il demande qui tenait le parapluie.
- 4 Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- 3 Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- 2 Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex: il remplace le commissaire Jiménez).

Après la lecture

14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse.



Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

15. Quelle est l'idée principale de l'extrait présenté?



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un Portugais est mort et un commissaire tente de découvrir le coupable en questionnant trois suspects.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.

Nom: _____

3^e année-Compréhension de lecture à
partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel
Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse.



Texte:

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espèce de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture



3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?



4. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.



5. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse.



6. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?



7. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse.



8. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à la lire est efficace? Explique ta réponse.

Après la lecture

9. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse.



10. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse.



11. Quelle est la chose la plus importante que l'auteure veut nous dire dans cet extrait?





CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à
partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel
Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les enfants dépendent des adultes tandis que les adultes sont indépendants. Les enfants vont à l'école tandis que les adultes travaillent.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse.



Réponse personnelle de l'élève.

Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que la Tribu qui pue vit sans adultes.

Texte:

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espèce de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture

3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?

L'avion s'est écrasé de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte. L'auteur mentionne que la Tribu vit de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins, près de la carcasse de l'avion. L'élève doit déduire que la carcasse de l'avion est, elle aussi, près de la montagne des Grands-Pins.



4. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les grands savent pêcher et les petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.



Il s'agit de microselection de l'information contenue dans le texte. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils sont effectivement débrouillards.

5. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse.



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Les enfants de la Tribu qui pue vivent dans un climat chaud, semblable à l'été. En effet, ils vivent dans des cabanes de branches dans les arbres et cueillent des baies et des têtes de violon, ce qui serait impossible dans un autre type de climat.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



6. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui sont les imbéciles du village.

7. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement?
Explique ta réponse.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes.

Il s'agit d'inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils prennent effectivement soin de l'environnement.

8. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à la lire est efficace?
Explique ta réponse.



Réponse personnelle de l'élève.

Il doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. Ainsi, pour répondre à cette question il comparera sa façon d'apprendre à lire avec celle de la Tribu.

Après la lecture

9. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire si les enfants de la Tribu peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois et expliquer sa réponse. Sa prédiction se fondera sur la situation et le caractère des personnages. L'élève peut également fournir une réponse affective en s'identifiant aux personnages, et à la situation dans laquelle ils vivent pour expliquer sa réponse.



10. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit d'une réponse affective qui se fonde sur la situation présentée dans l'extrait.

11. Quelle est la chose la plus importante que l'auteure veut nous dire dans cet extrait?



Plusieurs réponses possibles. Exemple: L'auteur veut nous dire que les enfants de la Tribu qui pue n'ont pas besoin d'adultes pour survivre.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à
partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel
Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse.



Texte:

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture



3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?



4. Pourquoi l'auteure compare-t-elle les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux?



5. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.



6. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse.



7. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?



8. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse.



9. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à la lire est efficace? Explique ta réponse.



11. Selon toi, pourquoi Yvonne Carré voulait-elle capturer les enfants il y a quelques années?

Après la lecture



12. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse.



13. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse.



14. Quelle est la chose la plus importante que l'auteure veut nous dire dans cet extrait?



CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à
partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel
Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les enfants dépendent des adultes tandis que les adultes sont indépendants. Les enfants vont à l'école tandis que les adultes travaillent.
Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse.



Réponse personnelle de l'élève.
Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que la Tribu qui pue vit sans adultes.

Texte:

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture

3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?

L'avion s'est écrasé de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte. L'auteur mentionne que la Tribu vit de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins, près de la carcasse de l'avion. L'élève doit déduire que la carcasse de l'avion est, elle aussi, près de la montagne des Grands-Pins.





4. Pourquoi l'auteure compare-t-elle les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux?

L'auteure compare les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux parce que les cabanes sont perchées dans les arbres, tout comme les nids d'oiseaux.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

5. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les grands savent pêcher et les petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.



Il s'agit de microselection de l'information contenue dans le texte. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils sont effectivement débrouillards.

6. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse.



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Les enfants de la Tribu qui pue vivent dans un climat chaud, semblable à l'été. En effet, ils vivent dans des cabanes de branches dans les arbres et cueillent des baies et des têtes de violon, ce qui serait impossible dans un autre type de climat.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



7. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui sont les imbéciles du village.

8. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes.

Il s'agit d'inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils prennent effectivement soin de l'environnement.



9. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à la lire est efficace? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. Ainsi, pour répondre à cette question il comparera sa façon d'apprendre à lire avec celle de la Tribu.



10. Selon toi, pourquoi Yvonne Carré voulait-elle capturer les enfants il y a quelques années?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui est Yvonne Carré.

Après la lecture

11. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse.

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire si les enfants de la Tribu peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois et expliquer sa réponse. Sa prédiction se fondera sur la situation et le caractère des personnages. L'élève peut également fournir une réponse affective en s'identifiant aux personnages, et à la situation dans laquelle ils vivent pour expliquer sa réponse.



12. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse.

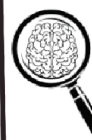
Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective qui se fonde sur la situation présentée dans l'extrait.

13. Quelle est la chose la plus importante que l'auteure veut nous dire dans cet extrait?

Plusieurs réponses possibles. Exemple: L'auteur veut nous dire que les enfants de la Tribu qui pue n'ont pas besoin d'adultes pour survivre.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



ANNEXE B

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE COMPLÉTÉ PAR LES EXPERTS

LA COMPRÉHENSION DE TEXTE

L'équipe de recherche Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin (2013) propose de différencier les types de questions posées aux élèves. Pour ce faire, quatre catégories de questions ont été développées:

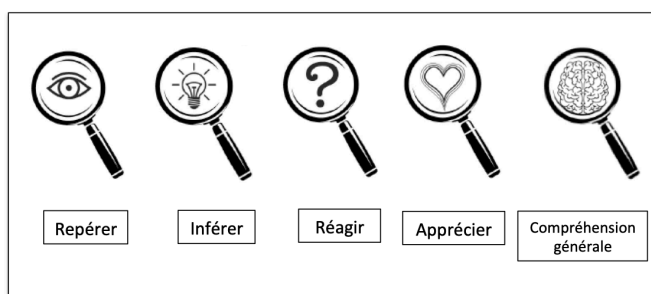
- Les questions de microsélection (repérer);
- Les questions d'intégration (inférer);
- Les questions d'élaboration (réagir)
- Les questions portant sur l'appréciation des œuvres littéraires (apprécier)
 - ❖ Cette dernière catégorie ne porte pas sur un processus de lecture, mais plutôt sur une compétence à développer.

Voyant que les macroprocessus ne faisaient pas partie des catégories de questions élaborées par cette équipe de recherche, j'ai ajouté une dernière catégorie à mon matériel pédagogique:

- Les questions de macroprocessus (compréhension générale)

Le fait d'identifier les questions selon leur catégorie permet à l'élève de diriger son attention sur le type d'information nécessaire pour trouver la réponse. En voyant le pictogramme, il sait si l'information se trouve dans le texte, s'il doit la combiner à ses connaissances antérieures, s'il doit donner son opinion, une critique, un jugement personnel ou s'il doit démontrer sa compréhension générale du texte (*Ibid.*).

L'utilisation des pictogrammes permet aussi à l'enseignant d'adapter la tâche en fonction des objectifs ou des élèves. À titre d'exemple, un élève pourrait d'abord répondre aux questions visant un même type de processus ou encore répondre à une question pour chacun des processus.



QUESTIONNAIRE POUR L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Ce questionnaire vous est proposé afin d'évaluer chacune des compréhensions en utilisant l'échelle de jugement de Likert ci-dessous (Murphy et Likert, 1938). Vous pouvez également ajouter un commentaire afin de compléter votre évaluation. Sachez que votre évaluation m'est très précieuse puisqu'elle m'aidera à peaufiner mon matériel afin d'augmenter sa valeur pédagogique. Les critères d'évaluation visent donc à évaluer l'adéquation du matériel didactique avec le développement des compétences présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Les critères d'évaluation choisis s'inspirent du document sur l'évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique de l'enseignement primaire et secondaire (MEQ, 2004).

| Tout à fait d'accord | D'accord | Sans avis | En désaccord | Tout à fait en désaccord |
|-----------------------------|-----------------|------------------|---------------------|---------------------------------|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Experte 1

| Critère 1: | Jugement selon l'échelle de Likert: |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les compréhensions de lecture sont complexes et signifiantes tout en permettant la mobilisation de différentes ressources (connaissances antérieures, expériences personnelles, documentation de nature diverse) (MEQ, 2004). | 4 |
| | Commentaire : Avant tout, les histoires sont accrocheuses, ce qui facilite souvent l'engagement de l'élève dans la tâche. Les types de questions sont diversifiés et amènent l'enfant à réfléchir en lui demandant d'expliquer sa réponse à plusieurs reprises. Le texte <i>Les trois Portugais (...)</i> est plus complexe. Je crois qu'il faudrait faire une approche sur le genre policier avec les enfants avant de les soumettre à ce |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | questionnaire. Certains mots sont également plus difficiles ainsi que la notion des points cardinaux. |
| Critère 2: | Jugement selon l'échelle de Likert: |
| | 4 |
| Les compréhensions de lecture amènent l'élève à acquérir et à utiliser des stratégies de lecture variées. | <p>Commentaire:</p> <p>L'élève devra particulièrement utiliser les stratégies pour comprendre le sens des mots nouveaux, ce qui n'est pas souvent le cas dans une compréhension de lecture provenant d'un matériel didactique traditionnel. Ces stratégies devront réellement être enseignées explicitement et des notions métalangagières pourront même être abordées. L'enfant comprendra l'utilité de ces stratégies et, espérons-le, les appliquera dans ses lectures personnelles.</p> <p>Par contre, comme il n'y a pas d'illustration, la stratégie d'observation sera à travailler autrement. Parfois, les images aident certains élèves à comprendre et à faire des prédictions également.</p> <p>Les réactions de l'élève sont demandées dans chaque compréhension. Pour les aider, il pourrait être pertinent d'ajouter à ces questions, comme le fait le MEES, <i>selon le texte et selon ton expérience personnelle</i>. C'est un rappel comme leur fait pour avoir un argumentaire plus solide.</p> |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 3:</p> <p>Les compréhensions de lecture permettent à l'enseignant(e) d'évaluer les compétences en lecture chez l'élève.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>En touchant tous les types de questions, l'enseignant peut non seulement évaluer efficacement les élèves, mais également vérifier quelles stratégies sont plus difficiles à acquérir et ajuster son enseignement.</p> |
| <p>Critère 4 :</p> <p>L'utilisation d'une langue de qualité occupe une place centrale tant dans les compréhensions de lecture que dans les extraits présentés (MEQ, 2004).</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert :</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>Comme mentionné précédemment, les enfants sont plus exposés à une langue variée et riche dans les textes littéraires qui ne proviennent pas d'un matériel didactique adapté à leur niveau. Certains mots devront être expliqués au besoin, mais les enfants pourront enrichir leur vocabulaire.</p> |
| <p>Critère 5</p> <p>Les questions de compréhension sont énoncées clairement.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>4</p> <p>Commentaire:</p> <p>Les questions sont énoncées clairement, mais certaines requièrent des notions préalables, comme les points cardinaux.</p> |
| <p>Critère 6</p> <p>Les pictogrammes associés à chacune des questions correspondent aux processus mobilisés par ces dernières.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire:</p> <p>Ils peuvent être réellement aidant pour certains enfants qui prennent le temps de bien exploiter les indices donnés.</p> |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 7</p> <p>Les albums sélectionnés s'adressent à une clientèle du 2^e cycle du primaire et à ses champs d'intérêt.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert :</p> <p>4</p> <p>Commentaire :</p> <p>Par son vocabulaire et son ton, l'album <i>Les Trois Portugais (...)</i> serait à utiliser plutôt vers de l'année. Les deux autres albums sont facilement exploitables tout au long du cycle.</p> |
| <p>Critère 8</p> <p>Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves en difficulté.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>4</p> <p>Commentaire:</p> <p>La mise en page pourrait être à retravailler, entre autres pour les élèves dyslexiques. Les caractères pourraient être grossis et une police d'écriture telle <i>Open Dyslexic</i> est facilitante pour eux, ainsi qu'un texte bien aéré.</p> |
| <p>Critère 9</p> <p>Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>4</p> <p>Commentaire:</p> <p>Pour continuer ce qui avait été écrit pour le critère 7, l'album <i>Les Trois Portugais(...)</i> serait à utiliser plus en fin d'année pour les élèves de 3^e année, particulièrement si la compréhension est évaluée.</p> |

Expert 2

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 1:</p> <p>Les compréhensions de lecture sont complexes et signifiantes tout en permettant la mobilisation de différentes ressources (connaissances antérieures, expériences personnelles, documentation de nature diverse) (MEQ, 2004).</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>De manière générale, les compréhensions de lecture sont très bien réalisées. Le matériel est intéressant.</p> <p>Le texte <i>Les trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> est plus complexe (vocabulaire et points cardinaux). Il nécessite plusieurs lectures pour bien le comprendre.</p> <p>Le texte <i>La tribu qui pue</i> nécessite de connaître la signification du mot «climat».</p> |
| <p>Critère 2:</p> <p>Les compréhensions de lecture amènent l'élève à acquérir et à utiliser des stratégies de lecture variées.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire:</p> <p>Oui, de par la variété des questions posées.</p> |
| <p>Critère 3:</p> <p>Les compréhensions de lecture permettent à l'enseignant(e) d'évaluer les compétences en lecture chez l'élève.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>Oui et même les processus puisque les questions sont variées. Afin de connaître les forces et les défis des élèves, une grille d'évaluation pour compiler les résultats aux questions selon les processus pourrait être réalisée. L'enseignant pourrait savoir quel type de question a été le mieux réussi ou le moins réussi.</p> |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 4 :</p> <p>L'utilisation d'une langue de qualité occupe une place centrale tant dans les compréhensions de lecture que dans les extraits présentés (MEQ, 2004).</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert :</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>Tout à fait!</p> |
| <p>Critère 5</p> <p>Les questions de compréhension sont énoncées clairement.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire:</p> <p>De manière générale, les questions sont clairement énoncées.</p> <p>Concernant celles demandant à l'élève d'expliquer sa réponse, il faudrait préciser le libellé «Explique ta réponse». Il faudrait montrer à l'élève ce qu'on cherche à savoir exactement. Cela pourrait être formulé autrement pour préciser notre intention à l'élève. Ex.: Explique pourquoi à l'aide de deux éléments du texte.</p> |
| <p>Critère 6</p> <p>Les pictogrammes associés à chacune des questions correspondent aux processus mobilisés par ces dernières.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>5</p> <p>Commentaire:</p> <p>Les pictogrammes sont des indices visuels intéressants sans ajouter de surcharge visuelle.</p> |
| <p>Critère 7</p> <p>Les albums sélectionnés s'adressent à une clientèle du</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert :</p> <p>5</p> <p>Commentaire :</p> <p>Oui, les albums sont très intéressants et diversifiés.</p> <p>L'album <i>Trois Portugais sous un parapluie</i> (sans</p> |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 ^e cycle du primaire et à ses champs d'intérêt. | <i>compter le mort</i>) est intéressant puisque peu d'albums de jeunesse portent sur le genre policier. |
| Critère 8 | Jugement selon l'échelle de Likert: 4 |
| Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves en difficulté. | Commentaire: Certains élèves avec des particularités telles que le TDAH, TSA, TOC, pourraient se laisser distraire par des éléments visuels de la présentation (ex.: le cadre). La grosseur et le choix de la police peuvent aussi être à considérer par certaines catégories de lecteurs. La police «Times New Roman» à taille «12» ou même «14» pourrait s'avérer un bon choix. L'aération du texte à 1/2 ou à double interligne évite que l'élève se perde dans le texte et saute des mots ou même des lignes. Espacer les mots. |

Expert 3

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critère 1: | Jugement selon l'échelle de Likert: (5) |
| Les compréhensions de lecture sont complexes et significatives tout en permettant la mobilisation de différentes ressources (connaissances antérieures, expériences personnelles, documentation de nature diverse) (MEQ, 2004). | Commentaire: Juste s'assurer que la lecture de l'album jeunesse soit effectuée, pas seulement l'extrait, même pour Boris Brindamour (début à l'extrait). J'aime l'idée de la compréhension générale, par contre je trouve les questions ciblées (Tibou qui parle, les 3 portugais) vraiment difficiles... 3 J'adore l'idée du résumé dans Boris Brindamour! Je me questionne à savoir |

comment porter un jugement uniforme à ce type de question (Portugais et Tuba qui pue) car il n'y a pas qu'un seul élément possible (pondération).

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 2:</p> <p>Les compréhensions de lecture amènent l'élève à acquérir et à utiliser des stratégies de lecture variées.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>(4)</p> <p>Commentaire:</p> <p>Effectivement, elles amènent l'élève à solliciter plusieurs stratégies de compréhension.</p> <p>Dans <i>Bois Brindameu</i>, il y a plusieurs questions de repérage en 4^e année... Peut être complétée avec une question de réaction d'appréciation ou d'influence</p> |
| <p>Critère 3:</p> <p>Les compréhensions de lecture permettent à l'enseignant(e) d'évaluer les compétences en lecture chez l'élève.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>(5)</p> <p>Commentaire:</p> <p>Absolument!</p> <p>Elles sont très complètes, variées et intéressantes.</p> |
| <p>Critère 4:</p> <p>L'utilisation d'une langue de qualité occupe une place centrale tant dans les compréhensions de lecture que dans les extraits présentés (MEQ, 2004).</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>(5)</p> <p>Commentaire:</p> <p>Le vocabulaire littéraire y est présent, situations authentiques! Excellent!</p> |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 5</p> <p>Les questions de compréhension sont énoncées clairement.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>⑤</p> <p>Commentaire:</p> <p>Oui!</p> |
| <p>Critère 6</p> <p>Les pictogrammes associés à chacune des questions correspondent aux processus mobilisés par ces dernières.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>④</p> <p>Commentaire:</p> <p>Oui! Néanmoins je me questionne sur deux questions ciblées comme étant sollicitées par des stratégies de réaction, mais qui s'apparentent à mon avis à de l'inférence...</p> |
| <p>Critère 7</p> <p>Les albums sélectionnés s'adressent à une clientèle du 2^e cycle du primaire et à ses champs d'intérêt.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>⑤</p> <p>Commentaire:</p> <p>Les albums sont fort intéressants, variés et attrayants! Excellent choix!</p> |

3^e année de
Questions:
① Portugais
② La tribu
qui pue



| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Critère 8</p> <p>Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves en difficulté.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>④</p> <p>Commentaire:</p> <p>Le fait qu'elles soient tirées d'album jeunesse offre un contexte authentique et signifiant pour les élèves en difficulté. Néanmoins, je trouve que la comp. de lecture des 3 Portugais est complexe et demande une compréhension plus poussée, ce qui peut s'avérer plus difficile pour un élève HDAA.</p> |
| <p>Critère 9</p> <p>Les compréhensions de lecture sont réalisables auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire en classe multiâges.</p> | <p>Jugement selon l'échelle de Likert:</p> <p>⑤</p> <p>Commentaire:</p> <p>Tout à fait!</p> <p>(type de texte, proximité de l'influence). Il faudrait penser à diverses modalités.</p> |

Travaux en une fois!

ANNEXE C
TABLEAU SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
PAR LES EXPERTS

| Critères | Jugement selon l'échelle Likert (Murphy et Likert, 1938) | Points forts | Points à améliorer | Suggestions | Limites du matériel |
|-----------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critère 1 | Expert 1: 4 Expert 2: 5 Expert 3: 5 | Expert 1: Les histoires sont accrocheuses, ce qui permet aux élèves de s'engager dans la tâche. Les questions sont diversifiées et amènent l'enfant à réfléchir en justifiant ses réponses. Expert 2: De manière générale, les compréhensions de lecture sont très bien | Experts 1 et 2: Le texte <i>Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> est plus complexe de par le choix des mots, la notion des points cardinaux et le vocabulaire utilisé. Expert 3: Dans les albums <i>La tribu qui pue</i> et <i>Trois Portugais sous un parapluie</i> , les questions qui portent sur | Expert 1: Il serait pertinent d'aborder le genre policier en classe avant de remettre la compréhension de lecture <i>Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> aux élèves afin qu'ils puissent se familiariser avec ce genre littéraire. Expert 3: Effectuer la lecture des albums avant | Experts 1 et 2: connaissances préalables (points cardinaux et le vocabulaire utilisé tel que le mot «climat» dans la compréhension de lecture <i>La tribu qui pue</i>). Expert 1: connaissances préalables |
| | | réalisées. Le matériel est intéressant. Expert 3: Dans l'album <i>Boris Brindamour et la robe orange</i> , la question qui porte sur les macroprocessus est intéressante. Cet expert adore l'idée du résumé. | les macroprocessus sont très difficiles. Il devient difficile pour l'enseignant de porter un jugement uniforme à ce type de question puisqu'il existe plusieurs éléments de réponses. | de remettre les compréhensions de lecture. | (familiarisation avec l'album policier avant la lecture). |

| | | | | | |
|--------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Critère 2 | Expert 1: 4 Expert 2: 5 Expert 3: 4 | Experts 1 et 3: Le matériel créé amène l'élève à solliciter plusieurs stratégies. Expert 2: Oui, de par la variété des questions posées. Expert 1: Plusieurs des stratégies mobilisées | Expert 1: La stratégie d'observation n'est pas présente dans les compréhensions de lecture puisqu'il n'y a pas d'image alors elle devra être travaillée à d'autres occasions. Les images ont leur utilité dans la compréhension puisqu'elles peuvent | | |
| | | amènent l'élève à le sens des mots nouveaux, ce qui est plutôt rare dans les manuels scolaires conventionnels. Un enseignement explicite des stratégies de lecture devra toutefois être effectué avant de soumettre l'élève à ces compréhensions de lecture. L'application de ces stratégies de lecture aidera sa compréhension de lectures scolaires ou même personnelles. De plus, dans chacune des compréhensions, les réactions de l'élève sont | aider à mieux comprendre et à faire des prédictions. De plus, malgré que dans chacune des compréhensions de lecture il y a des questions amenant l'élève à réagir, il serait pertinent de les formuler comme le fait le MEES (2006). À titre d'exemple, elles pourraient comprendre: selon le texte... et selon ton expérience personnelle.... Ce rappel peut leur permettre d'avoir un argumentaire plus solide. Expert 3: Dans l'album <i>Boris Brindamour et la</i> | | |
| | | demandées, ce qui travaille leur habileté à réagir face au texte. | <i>robe orange</i> , il y a plusieurs questions de repérage dans la version de 4 ^e année. La tâche pourrait être complexifiée en ajoutant une question de réaction, d'appréciation ou d'inférence. | | |

| | | | | | |
|-----------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Critère 3 | Expert 1: 5 | Experts 1, 2 et 3: Les questions posées sont variées. | | Expert 2: Afin de connaître les forces et les défis des élèves, une grille d'évaluation pour compiler les résultats aux questions selon les processus pourrait être réalisée. L'enseignant pourrait savoir quel type de question a été le mieux réussi ou le moins réussi. | |
| | Expert 2: 5 | | | | |
| | Expert 3: 5 | Expert 1: La variété des questions posées permet à l'enseignant d'évaluer efficacement les élèves, mais également de vérifier les stratégies qui sont plus difficiles à acquérir et d'ajuster son | | | |
| | | enseignement. | | | |
| | | Expert 3: Les questions sont complètes et intéressantes. | | | |
| Critère 4 | Expert 1: 5 | Expert 1: Le vocabulaire est varié et riche, ce qui n'est pas toujours le cas dans les manuels didactiques. | | Expert 1: Il serait important d'expliquer certains mots plus difficiles. Toutefois, l'exposition à de nouveaux mots permettra à l'élève d'enrichir son vocabulaire. | |
| | Expert 2: 5 | | | | |
| | Expert 3: 5 | Expert 2: Tout à fait! Expert 3: Le vocabulaire littéraire est présent et les situations sont authentiques. | | | |
| Critère 5 | Expert 1: 4 | Experts 1 et 3: Les questions sont énoncées clairement. | Expert 1: Certaines questions requièrent des notions préalables, comme les points | | Expert 1: connaissances préalables (points cardinaux). |
| | Expert 2: 5 | | | | |

| | | | | | |
|-----------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------|
| | Expert 3: 5 | | cardinaux dans la compréhension de lecture portant sur l'album <i>Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> . Expert 2: Concernant les questions demandant à l'élève d'expliquer sa réponse, il faudrait préciser le libellé «Explique ta réponse». Il faudrait montrer à l'élève ce qu'on cherche à savoir exactement. Cela pourrait être formulé autrement pour préciser notre intention à l'élève. Ex.: Explique pourquoi à l'aide de deux éléments | | Expert 2: connaissances préalables (climat). |
| | | | du texte. | | |
| Critère 6 | Expert 1: 5 Expert 2: 5 Expert 3: 4 | Expert 1 et 3: Les pictogrammes associés aux questions peuvent être réellement aidant pour les enfants qui prennent le temps de bien les utiliser. Expert 2: Les pictogrammes sont des indices visuels intéressants sans ajouter de surcharge visuelle. | Expert 3: Deux questions seraient à revoir puisqu'elles ne semblent pas être associées aux bons processus. Il s'agit de la question 4 portant sur l'album <i>Trois Portugais sous un parapluie (sauf le mort)</i> ainsi que la question 6 portant sur l'album <i>La tribu qui pue</i> . Ces deux questions sont identifiées comme étant des question de réaction, mais elles s'apparentent plutôt à de l'inférence. | | |

| | | | | | |
|--------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Critère 7 | Expert 1: 4 Expert 2: 5 | Expert 1: Les deux autres albums <i>La tribu qui pue</i> et <i>Boris</i> | Expert 1: En raison du vocabulaire utilisé et son ton, l'album <i>Trois</i> | | |
| | Expert 3: 5 | <p><i>Brindamour et la robe orange</i> peuvent être exploités tout au long du cycle.</p> <p>Expert 2: Les albums sont très intéressants et diversifiés. L'album <i>Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> est intéressant puisque peu d'albums de jeunesse portent sur le genre policier.</p> <p>Expert 3: Les albums présentés sont fort intéressants et attrayants. Les choix sont excellents.</p> | <i>Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)</i> serait à utiliser plutôt vers la fin de l'année. | | |

| | | | | | |
|--------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critère 8 | Expert 1: 4 Expert 2: 4 Expert 3: 4 | Expert 3: Comme les compréhensions de lecture portent sur des albums de jeunesse, cela offre un contexte authentique et signifiant pour les élèves en difficulté. | Expert 1: La mise en page pourrait être retravaillée, entre autres pour les élèves dyslexiques. À titre d'exemple, les caractères pourraient être grossis, le texte davantage aéré et une police d'écriture telle <i>Open Dyslexic</i> pourrait être utilisée pour faciliter la lecture. Expert 2: Certains élèves avec des particularités telles que le TDAH, TSA, TOC, pourraient se laisser distraire par des éléments visuels de la présentation (ex.: le cadre). La grosseur et le | | Expert 2: Certaines modifications/adaptations devront être apportées pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. |
| | | | choix de la police peuvent aussi être à considérer par certaines catégories de lecteurs. La police «Times New Roman» à taille «12» ou même «14» pourrait s'avérer un bon choix. L'aération du texte à 1/2 ou à double interligne évite que l'élève ne se perde dans le texte et saute des mots ou même des lignes. Espacer les mots. Expert 3: La compréhension de lecture sur l'album <i>Trois Portugais sous un parapluie</i> (sans compter | | |

| | | | | | |
|-----------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | le mort) est plus complexe que les deux autres pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En effet, cette compréhension de lecture est plus complexe en ce qui concerne le type de texte qui laisse énormément place à l'inférence. Les modalités seraient à varier pour ces élèves. | | |
| Critère 9 | Expert 1: 4 Expert 2: 5 Expert 3: 5 | Expert 2: Les compréhensions de lecture sont réalisables pour le cycle visé. Expert 3: Les compréhensions de lecture sont tout à fait | Expert 1: Pour poursuivre dans le même sens que ce qui avait été écrit pour le critère 7, l'album <i>Les Trois Portugais (sans compter le mort)</i> serait à utiliser en fin d'année pour les | | |
| | | réalisables auprès d'élèves du 2 ^e cycle du primaire en classe multiâges. | élèves de 3 ^e année, particulièrement si la compréhension de lecture est évaluée. | | |

ANNEXE D
VERSION AMÉLIORÉE DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

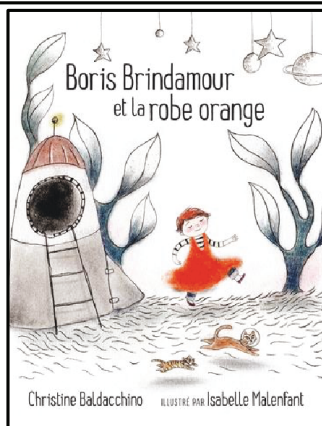
Nom: _____

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino

Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le.
 Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?



2. Quelle est ta couleur préférée? Explique pourquoi cette couleur est ta préférée.



-1-

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

-2-

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

-3-

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

-4-

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

-5-

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

-6-

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-7-

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête?
Explique ta réponse à l'aide du texte.



4. À quel moment de la journée Boris fait-il son dessin?



5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse à l'aide de deux éléments.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?



8. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?





9. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

10. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- ☐ Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- ☐ Il montre Bo sur son dessin.
- ☐ Il enfle son tablier.
- ☐ Il boit son jus.
- ☐ Il sort ses pinceaux.
- ☐ Il se glisse hors du lit.

Après la lecture

11. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse en deux phrases complètes.



12. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire?
Explique ta réponse en une phrase complète.








13. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.





Rétroaction

| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 7-9-10 | /3 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 3-4-5-6-8 | /5 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | I-II- | /2 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 2-12 | /2 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 13 | /1 |
| Commentaires: | | /13 |

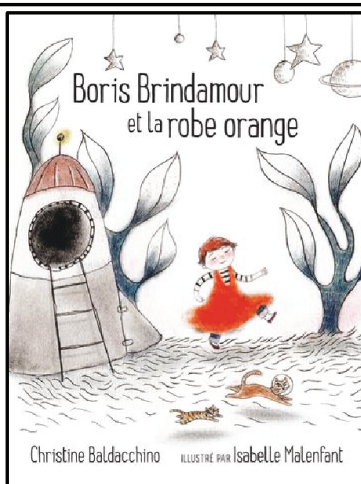
CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino

Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?

Réponse personnelle de l'élève.



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que Boris a fait un rêve, dont il se souvient, et qu'il le dessinera.

2. Quelle est ta couleur préférée? Explique pourquoi cette couleur est ta préférée.

Réponse personnelle de l'élève.



Il s'agit donc d'une réponse affective.

-1-

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

-2-

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

-3-

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

-4-

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

-5-

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

-6-

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-7-

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Il ne se sent pas bien.



Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte, plus précisément de la phrase *Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête*. Comme il se sent assez bien, il ne se sentait pas bien avant.

4. À quel moment de la journée Boris fait-il son dessin?

Boris fait son dessin le matin.



Il s'agit d'une inférence logique, qui découle du texte. L'élève doit trouver un indice dans le texte. En effet, selon le texte, un peu avant que Boris fasse son dessin, il est indiqué qu'il se glisse hors de lit, ce qui suppose que c'est le matin.

5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse à l'aide de deux éléments.



Bo est un chat puisque dans le texte, il est indiqué qu'il porte un casque d'astronaute et sur la page couverture, c'est un chat qui porte ce casque.

Il s'agit d'une inférence logique, qui découle de l'interaction entre le texte et l'image.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?

Cela signifie sortir du lit.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?

Le rêve de Boris se déroule dans l'espace.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.



8. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?

C'est la couleur orange ou jaune (les deux réponses sont acceptées).

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

9. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

Il y a trois animaux sur le dessin de Boris.



Cette information se trouve directement dans le texte ainsi que sur l'image où Boris tient son dessin entre ses mains. Cette information permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase et à utiliser les images pour comprendre le texte.

10. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



2 Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.

6 Il montre Bo sur son dessin.

5 Il enfiler son tablier.

1 Il boit son jus.

4 Il sort ses pinceaux.

3 Il se glisse hors du lit.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace Boris).

Après la lecture

11. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse en deux phrases complètes.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire la réaction de la mère et l'expliquer en se basant sur le caractère des personnages et les caractéristiques de la situation. La réponse peut également être d'ordre affectif s'il s'identifie aux personnages.

12. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.



Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

13. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un jeune garçon du nom de Boris a fait un rêve. À son réveil, il a décidé de le dessiner pour le montrer à sa maman.

Le résumé amène l'élève à se faire une représentation globale du texte.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino

Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le.
Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?



2. Quelle est ta couleur préférée? Explique pourquoi cette couleur est ta préférée.



-1-

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

-2-

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

-3-

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

-4-

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

-5-

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

-6-

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-7-

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête?
Explique ta réponse à l'aide du texte..



4. À quel moment de la journée Boris fait-il son dessin?



5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse à l'aide de deux éléments.



6. Que signifie «se glisser hors du lit»?



7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?



8. Que mâchaient les tigres dans le rêve de Boris?





9. Pourquoi Boris a-t-il peint son rêve?



10. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?



11. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

12. Place les actions de Boris dans le bon ordre:



- ☐ Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.
- ☐ Il montre Bo sur son dessin.
- ☐ Il enfile son tablier.
- ☐ Il boit son jus.
- ☐ Il sort ses pinceaux.
- ☐ Il se glisse hors du lit.

Après la lecture

13. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse en deux phrases complètes.



14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.








15. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.





Rétroaction

| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 7-11-12 | /3 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 3-4-5-6-8-9-10 | /7 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | 1-13 | /2 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 2-14 | /2 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 15 | /1 |
| Commentaires: | | /15 |

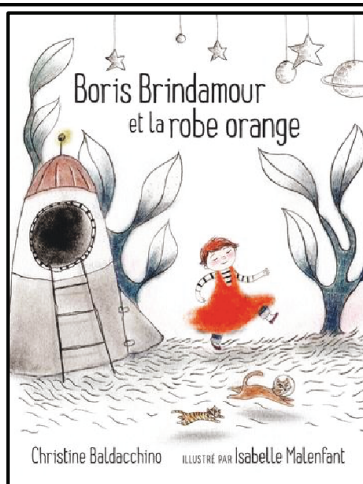
CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Boris Brindamour et la robe orange

Texte: Christine Baldacchino

Illustrations: Isabelle Malenfant



Avant la lecture

1. Te souviens-tu de ton dernier rêve? Si oui, raconte-le. Sinon, pourquoi crois-tu que tu ne t'en souviens plus?

Réponse personnelle de l'élève.



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que Boris a fait un rêve, dont il se souvient, et qu'il le dessinera.



2. Quelle est ta couleur préférée? Explique pourquoi cette couleur est ta préférée.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.

-1-

Samedi, la maman de Boris lui a apporté du jus de pomme. Pendant qu'il buvait, elle lui a caressé les cheveux.

-2-

Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête. Il s'est mis à fredonner et s'est senti encore mieux.

-3-

Dimanche, Boris s'est glissé hors du lit. Il avait rêvé d'un merveilleux safari dans l'espace avec Bo. Dans son rêve, ils avaient rencontré de gros éléphants bleus et des tigres couleur de soleil qui tenaient dans la main de Boris.

-4-

Les éléphants marchaient dans l'herbe, frou, frou, frou, et les tigres la mâchaient entre leurs petites dents, crouch, crouch, crouch. Dans son vaisseau spatial, Boris appuyait sur des boutons, tic, tic, tic.

-5-

Boris avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues. Il a sorti ses pinceaux, enfilé son tablier et s'est mis à peindre en utilisant toutes les couleurs qu'il pouvait imaginer.

-6-

Une fois son dessin terminé, il l'a montré à sa maman. Il lui a fait remarquer le gros éléphant bleu, le minuscule tigre de couleur de soleil, les grandes herbes et les feuilles géantes. Il lui a montré Bo et son casque d'astronaute brillant.

-7-

-Et qui est dessiné là? lui a demandé sa maman en montrant du doigt le petit garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu. Boris espérait bien qu'elle le lui demanderait.

-C'est moi, a-t-il dit.

Pendant la lecture

3. Comment Boris se sent-il avant de faire un casse-tête? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Il ne se sent pas bien.



Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte, plus précisément de la phrase *Tout à coup, Boris s'est senti assez bien pour faire un casse-tête*. Comme il se sent assez bien, il ne se sentait pas bien avant.

4. À quel moment de la journée Boris fait-il son dessin?

Boris fait son dessin le matin.



Il s'agit d'une inférence logique, qui découle du texte. L'élève doit trouver un indice dans le texte. En effet, selon le texte, un peu avant que Boris fasse son dessin, il est indiqué qu'il se glisse hors de lit, ce qui suppose que c'est le matin.

5. À quelle espèce animale appartient Bo? Explique ta réponse à l'aide de deux éléments.



Bo est un chat puisque dans le texte, il est indiqué qu'il porte un casque d'astronaute et sur la page couverture, c'est un chat qui porte ce casque.

Il s'agit d'une inférence logique, qui découle de l'interaction entre le texte et l'image.

6. Que signifie «se glisser hors du lit»?



Cela signifie sortir du lit.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

7. À quel endroit se déroule le rêve de Boris?



Le rêve de Boris se déroule dans l'espace.

Cette information se trouve directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

8. Que mâchaient les tigres dans le rêve de Boris?



Les tigres mâchaient de l'herbe.

Dans le texte, l'élève doit établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace. Le référent est *l'herbe* et le terme qui le remplace est *la* qui agit comme pronom personnel.

9. Pourquoi Boris a-t-il peint son rêve?

Boris a peint son rêve puisqu'il avait envie de raconter toutes les merveilleuses choses qu'il avait vues.

Les connecteurs de cause permettent de trouver la réponse, mais de manière implicite. L'élève doit donc réunir l'information présente entre deux phrases pour induire la réponse.

10. Lorsque Boris montre son dessin à sa maman, il lui fait remarquer le tigre couleur soleil. Quelle est cette couleur ?

C'est la couleur orange ou jaune (les deux réponses sont acceptées).

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

11. Combien d'animaux se trouvent sur le dessin de Boris?

Il y a trois animaux sur le dessin de Boris.

Cette information se trouve directement dans le texte ainsi que sur l'image où Boris tient son dessin entre ses mains. Cette information permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase et à utiliser les images pour comprendre le texte.

12. Place les actions de Boris dans le bon ordre:

2 Il se sent assez bien pour faire un casse-tête.

6 Il montre Bo sur son dessin.

5 Il enfle son tablier.

1 Il boit son jus.

4 Il sort ses pinceaux.

3 Il se glisse hors du lit.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace Boris).

Après la lecture

13. Comment crois-tu que la mère de Boris a réagi lorsqu'il lui a répondu que c'était lui, le garçon vêtu d'une robe orange, assis sur le gros éléphant bleu? Explique ta réponse en deux phrases complètes.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire la réaction de la mère et l'expliquer en se basant sur le caractère des personnages et les caractéristiques de la situation. La réponse peut également être d'ordre affectif s'il s'identifie aux personnages.

14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.



Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

15. En deux phrases, fais un résumé de l'extrait présenté.



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Un jeune garçon du nom de Boris a fait un rêve. À son réveil, il a décidé de le dessiner pour le montrer à sa maman.

Le résumé amène l'élève à se faire une représentation globale du texte.

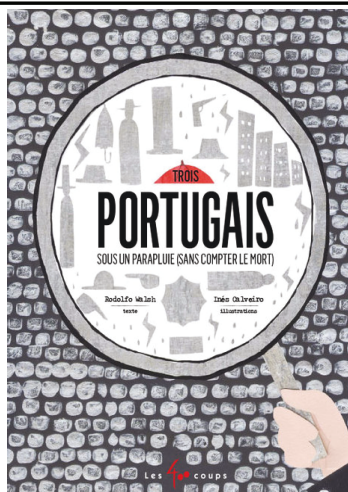


Nom: _____

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture

1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.





2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:
Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
-Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
-La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
-Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais
pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
-Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
-Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
-Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.
 -Pas moi, répondit le premier Portugais.
 -Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.
 -C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?

.....



4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.

.....

.....



5. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?

.....



6. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?

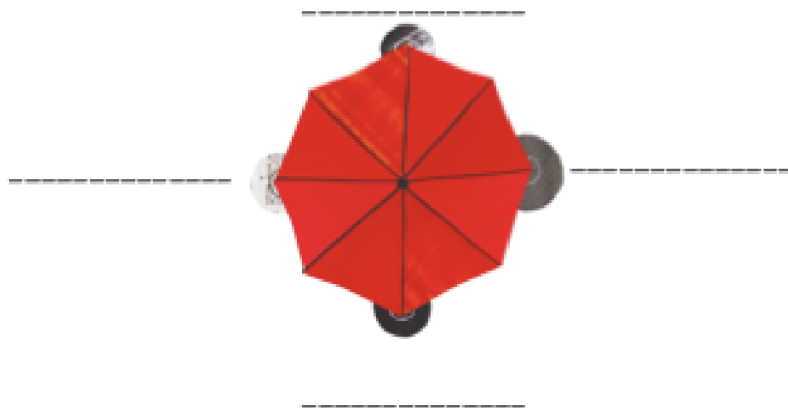
.....



7. Que portait le quatrième Portugais?

.....

8. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



9. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:



- ☐ Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- ☐ Il demande qui tenait le parapluie.
- ☐ Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- ☐ Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- ☐ Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

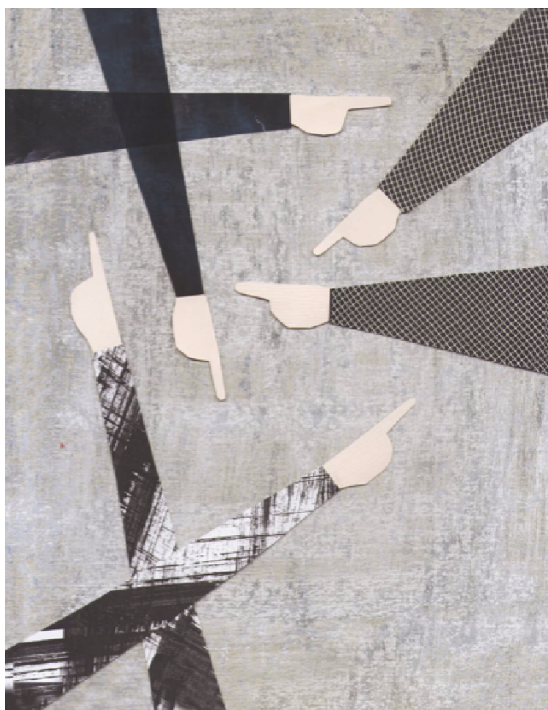
Après la lecture

10. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.








11. Quelle est l'idée principale du 2^e paragraphe?





Rétroaction

| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 8-9 | /2 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 2-4-5-6-7 | /5 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | 3 | /1 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 1-10 | /2 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 11 | /1 |
| Commentaires: | | /11 |

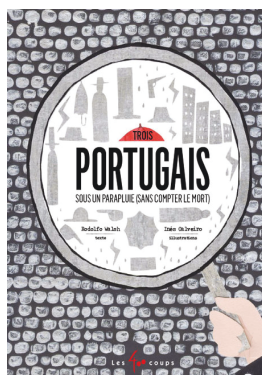
CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh

Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.

2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

C'est un officier de police judiciaire.



L'élève qui possède les connaissances nécessaires pour répondre à la question n'a pas l'obligation d'utiliser le dictionnaire. Il s'agit alors d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève. S'il ne connaît pas la signification du métier, il peut trouver l'information dans le dictionnaire.

Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte et d'assurer sa compréhension de ce mot puisqu'il est utilisé à plusieurs reprises dans le texte.

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
 Le deuxième Portugais était petit et gros.
 Le troisième Portugais était de taille moyenne.
 Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
 -Pas moi, dit le premier Portugais.
 -Ni moi, dit le deuxième Portugais.
 -Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:
 Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
 Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
 Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
 Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
 -Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
 -La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
 -Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
 Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais
 pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
 -Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
 -Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
 -Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
 Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.

-Pas moi, répondit le premier Portugais.

-Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.

-C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.

Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture

3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?



Réponse personnelle de l'élève.

Cette question amène l'élève à raisonner sur la signification de l'expression nommée. Il utilise donc son intelligence pour traiter le contenu du texte.

4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.



Il reste trois Portugais.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'auteur mentionne à plusieurs reprises que le quatrième Portugais est mort. Le titre peut également aider à trouver la réponse.

5. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?



Ils attendaient un taxi.

L'élève doit réunir deux phrases, soit celle où le commissaire demande aux trois Portugais ce qu'ils faisaient à l'intersection et celle où le premier Portugais répond qu'ils attendaient un taxi.

6. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?



Cela signifie qu'il pleut beaucoup.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

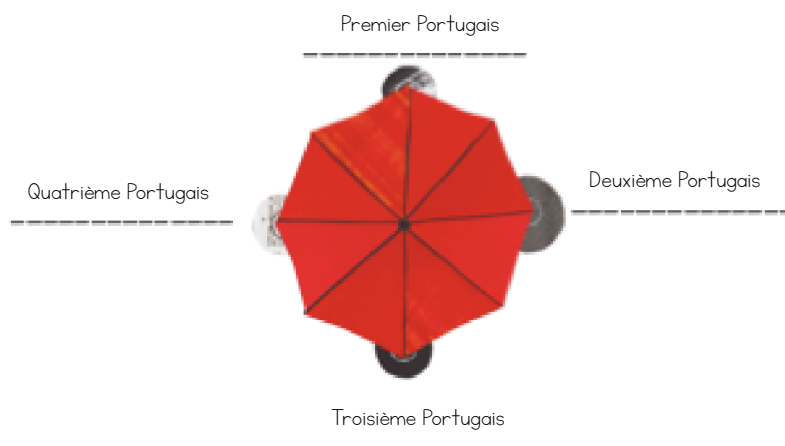
7. Que portait le quatrième Portugais?



Le quatrième Portugais portait un sombrero et un épais pardessus.

Ces deux éléments se retrouvent directement dans le texte, mais à deux endroits distincts. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

8. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



Les informations se trouvent directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

9. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:



- 1 Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- 5 Il demande qui tenait le parapluie.
- 4 Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- 3 Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- 2 Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace le commissaire Jiménez).

Après la lecture



10. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.

Réponse personnelle de l'élève.

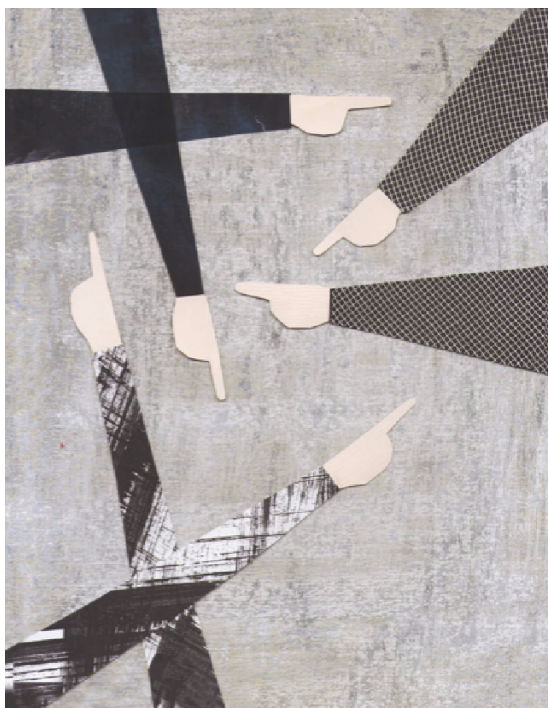
Il s'agit donc d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.



11. Quelle est l'idée principale du 2^e paragraphe?

Plusieurs réponses possibles. Exemple: Le commissaire Jiménez questionne les trois Portugais pour savoir qui a tué le quatrième Portugais.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh

Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture

1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.





2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:
Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
-Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
-La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
-Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais
pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
-Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
-Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
-Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

-Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.

-Pas moi, répondit le premier Portugais.

-Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.

-C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.

Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture



3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?



4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.



5. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?



6. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?



7. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?



8. Que portait le quatrième Portugais?



9. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais ce qui s'est passé, le petit et gros portugais répond qu'il regardait dans quelle direction?

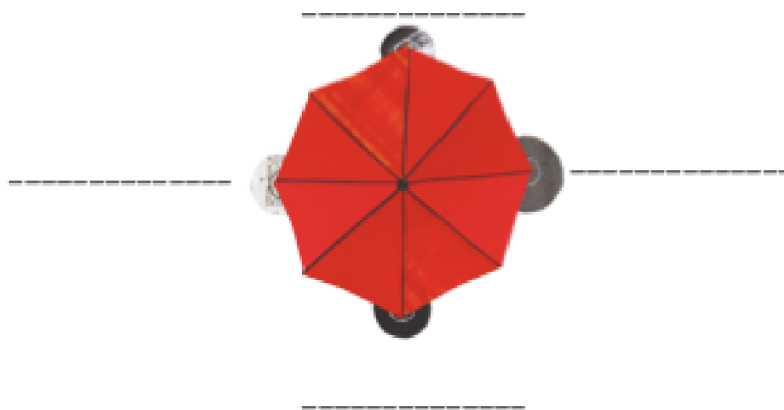


10. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais qui tenait le parapluie, qu'est-ce que le deuxième Portugais a voulu insinuer en disant qu'il était petit et gros?



11. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?

12. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



13. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:



- ☐ Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- ☐ Il demande qui tenait le parapluie.
- ☐ Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- ☐ Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- ☐ Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

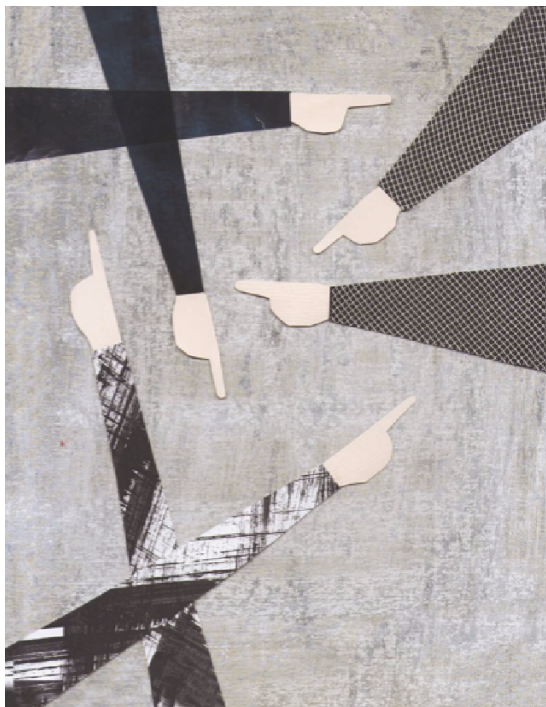
Après la lecture

14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.








15. Quelle est l'idée principale du 2^e paragraphe?





Rétroaction

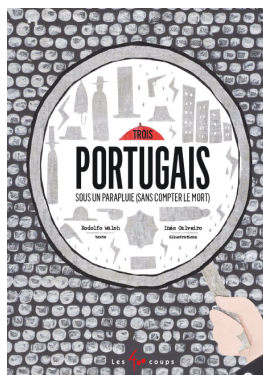
| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 8-12-13 | /3 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 2-4-5-6-7-9-10-11 | /8 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | 3 | /1 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 1-14 | /2 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 15 | /1 |
| Commentaires: | | /15 |

CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

Trois Portugais sous un parapluie (sans compter le mort)

Texte: Radolfo Walsh
Illustrations: Inés Calveiro



Avant la lecture



1. Aimes-tu les albums policiers? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective.

2. Qu'est-ce qu'un commissaire de police? Tu peux utiliser le dictionnaire.

C'est un officier de police judiciaire.

L'élève qui possède les connaissances nécessaires pour répondre à la question n'a pas l'obligation d'utiliser le dictionnaire. Il s'agit alors d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de

l'élève. S'il ne connaît pas la signification du métier, il peut trouver l'information dans le dictionnaire.

Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte et d'assurer sa compréhension de ce mot puisqu'il est utilisé à plusieurs reprises dans le
texte.



-1-

Le premier Portugais était grand et élancé.
Le deuxième Portugais était petit et gros.
Le troisième Portugais était de taille moyenne.
Le quatrième Portugais était mort.

-2-

-Qui l'a tué? demanda le commissaire Jiménez
-Pas moi, dit le premier Portugais.
-Ni moi, dit le deuxième Portugais.
-Ni moi non plus, dit le troisième Portugais.
Le quatrième Portugais restait mort.

-3-

Daniel Hernandez disposa ainsi leurs quatre sombréros sur le bureau:
Le sombréro du premier Portugais était mouillé à l'avant.
Le sombréro du deuxième Portugais était sec au milieu.
Le sombréro du troisième Portugais était mouillé à l'arrière.
Le sombréro du quatrième Portugais était mouillé de partout.

-4-

-Que faisiez-vous à cette intersection? demanda le commissaire Jiménez.
-Nous attendions un taxi, répondit le premier Portugais.
-La pluie était forte, répondit le deuxième Portugais.
-Il pleuvait des cordes, répondit le troisième Portugais.
Le quatrième portugais dormait de sa belle mort dans son épais
pardessus.

-5-

-Qui a vu ce qui s'est passé? demanda Hernandez.
-Je regardais vers le nord, dit le premier Portugais.
-Je regardais vers l'est, dit le deuxième Portugais.
-Je regardais vers le sud, dit le troisième Portugais.
Les yeux du quatrième Portugais regardaient vers l'ouest en mourant.

-6-

- Qui tenait le parapluie? demanda le commissaire Jiménez.
 -Pas moi, répondit le premier Portugais.
 -Je suis trop petit et gros, s'excusa le deuxième Portugais.
 -C'était un petit parapluie, ajouta le troisième Portugais.
 Le quatrième Portugais ne souffla mot.

Pendant la lecture

3. Selon toi, que signifie «être de taille moyenne»?



Réponse personnelle de l'élève.

Cette question amène l'élève à raisonner sur la signification de l'expression nommée. Il utilise donc son intelligence pour traiter le contenu du texte.

4. Combien reste-t-il de Portugais? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.



Il reste trois Portugais.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'auteur mentionne à plusieurs reprises que le quatrième Portugais est mort. Le titre peut également aider à trouver la réponse.

5. Selon toi, pourquoi les sombréros sont-ils mouillés à des endroits différents?

Les sombréros sont mouillés à différents endroits puisque les quatre Portugais n'étaient pas tous couverts par le parapluie ou parce que la partie mouillée correspond à la direction vers laquelle regardait chacun d'eux (les deux réponses sont acceptées).

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte. Trois indices permettent de comprendre pourquoi les sombréros sont mouillés à différents endroits. D'abord, dans le cinquième paragraphe de l'extrait présenté, le commissaire Jiménez demande aux trois Portugais ce qui s'est passé et chacun répond la direction où il regardait. Ensuite, dans le sixième paragraphe, il est possible de comprendre que les Portugais se trouvaient sous le parapluie. Puis, l'image à la question 12 (version 14e année) des quatre Portugais sous le parapluie démontre que les sombréros n'étaient pas tous couverts par ce dernier.



6. Que faisaient les quatre Portugais à l'intersection?



Ils attendaient un taxi.

L'élève doit réunir deux phrases, soit celle où le commissaire demande aux trois Portugais ce qu'ils faisaient à l'intersection et celle où le premier Portugais répond qu'ils attendaient un taxi.



7. Que veut dire l'expression «pleuvoir des cordes»?

Cela signifie qu'il pleut beaucoup.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



8. Que portait le quatrième Portugais?

Le quatrième Portugais portait un sombrero et un épais pardessus.

Ces deux éléments se retrouvent directement dans le texte, mais à deux endroits distincts. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.



9. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais ce qui s'est passé, le petit et gros portugais répond qu'il regardait dans quelle direction?

Il regardait vers l'est.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte puisque l'élève doit associer que le petit et gros Portugais est le deuxième Portugais afin de connaître la direction vers laquelle il regardait.



10. Lorsque Daniel Hernandez demande aux Portugais qui tenait le parapluie, qu'est-ce que le deuxième Portugais a voulu insinuer en disant qu'il était petit et gros?

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Que sa condition physique ne lui permet pas de tenir le parapluie. Qu'il ne pouvait pas tenir le parapluie puisque comme il est petit, il n'est pas assez grand pour le tenir au-dessus de la tête du premier Portugais.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

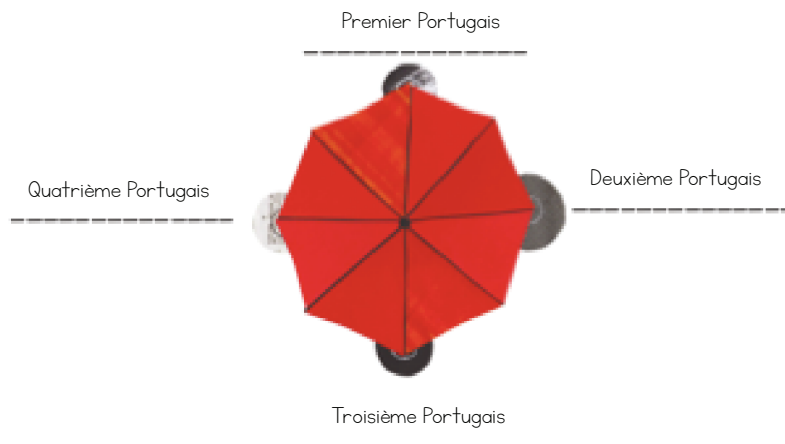


11. Pourquoi le quatrième portugais ne souffla mot?

Il ne souffla mot puisqu'il était mort.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

12. Identifie les quatre Portugais au bon endroit sur l'image.



Les informations se trouvent directement dans le texte. Cette question permet à l'élève de comprendre l'information contenue dans une phrase.

13. Place les actions du commissaire Jiménez dans le bon ordre:



- 1 Il demande qui a tué le quatrième Portugais.
- 5 Il demande qui tenait le parapluie.
- 4 Il demande qui a vu ce qui s'est passé.
- 3 Il demande ce que les Portugais faisaient à l'intersection.
- 2 Il dispose les quatre sombréros sur le bureau.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Elle est fortement liée aux macroprocessus pour amener l'élève à comprendre l'ensemble du texte et ordonner les actions présentées. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des relations entre les référents et les connecteurs présents dans le texte. (ex.: il remplace le commissaire Jiménez).

Après la lecture

14. Est-ce que tu aimerais connaître la suite de l'histoire? Explique ta réponse en une phrase complète.



Réponse personnelle de l'élève.

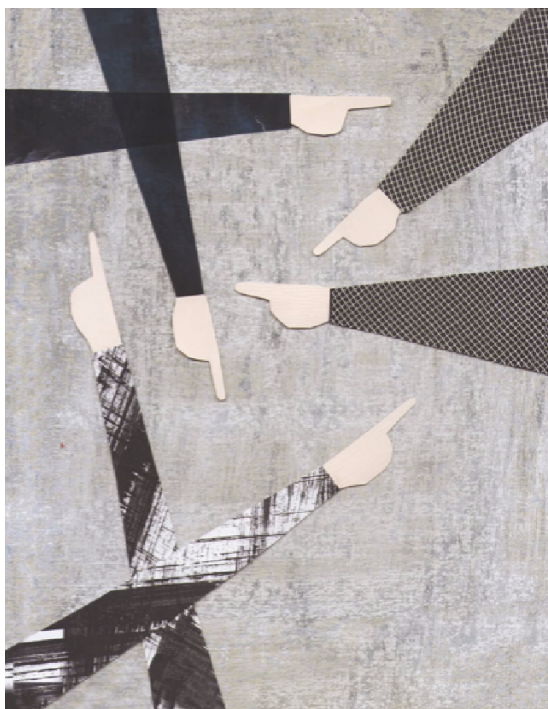
Il s'agit donc d'une réponse affective puisque sa réponse dépendra de son appréciation de l'extrait.

15. Quelle est l'idée principale du 2^e paragraphe?



Plusieurs réponses possibles. Exemple: Le commissaire Jiménez questionne les trois Portugais pour savoir qui a tué le quatrième Portugais.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Nom: _____

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel

Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse en une phrase complète.



-1-

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

-2-

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

-3-

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

-4-

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

-5-

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

-6-

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture



3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?

4. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.



5. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.



6. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?



7. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse à l'aide un argument.



8. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à lire est efficace? Explique ta réponse en une phrase complète.



Après la lecture

9. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.



10. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.








11. Quelle est l'idée principale du 6^e paragraphe?





Rétroaction

| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 4 | /1 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 3-5-7 | /3 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | 1-2-6-8-9 | /5 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 10 | /1 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 11 | /1 |
| Commentaires: | | /11 |

CORRIGÉ

3^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel

Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les enfants dépendent des adultes tandis que les adultes sont indépendants. Les enfants vont à l'école tandis que les adultes travaillent.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse en une phrase complète.

Réponse personnelle de l'élève.



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que la

Tribu qui pue vit sans adultes.

-1-

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

-2-

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

-3-

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

-4-

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

-5-

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

-6-

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture

3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?

L'avion s'est écrasé de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins.

Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte. L'auteur mentionne que la Tribu vit de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins, près de la carcasse de l'avion. L'élève doit déduire que la carcasse de l'avion est, elle aussi, près de la montagne des Grands-Pins.



4. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les grands savent pêcher et les petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils sont effectivement débrouillards.



5. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.

Plusieurs réponses possibles. Exemple: Les enfants de la Tribu qui pue vivent dans un climat chaud, semblable à l'été. En effet, ils vivent dans des cabanes de branches dans les arbres et cueillent des baies et des têtes de violon, ce qui serait impossible dans un autre type de climat.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



6. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui sont les imbéciles du village.



7. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse à l'aide un argument.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes.

Il s'agit d'inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils prennent effectivement soin de l'environnement.



8. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à lire est efficace? Explique ta réponse en une phrase complète.

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. Ainsi, pour répondre à cette question il comparera sa façon d'apprendre à lire avec celle de la Tribu.



Après la lecture

9. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.

Réponse personnelle de l'élève.



Il doit prédire si les enfants de la Tribu peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois et expliquer sa réponse. Sa prédiction se fondera sur la situation et le caractère des personnages. L'élève peut également fournir une réponse affective en s'identifiant aux personnages, et à la situation dans laquelle ils vivent pour expliquer sa réponse.



10. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective qui se fonde sur la situation présentée dans l'extrait.

11. Quelle est l'idée principale du 6^e paragraphe?

Plusieurs réponses possibles. Exemple: La chef de la Tribu, Fanette Ducoup, a empêché Yvonne Carré de capturer les enfants il y a quelques années.



L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Nom: _____

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel

Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse en une phrase complète.



-1-

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

-2-

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

-3-

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

-4-

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

-5-

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

-6-

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture



3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?



4. Pourquoi l'auteure compare-t-elle les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux?



5. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.



6. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.



7. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?



8. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse à l'aide un argument.



9. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à lire est efficace? Explique ta réponse en une phrase complète.



10. Selon toi, pourquoi Yvonne Carré voulait-elle capturer les enfants il y a quelques années?

Après la lecture



11. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.








12. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse l'aide de deux arguments.



13. Quelle est l'idée principale du 6^e paragraphe?



Rétroaction

| Catégorie de question | Questions ciblées | Résultat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Questions de microsélection (repérer)  | 5 | /1 |
| Questions d'intégration (inférer)  | 3-4-6-8 | /4 |
| Questions d'élaboration (réagir)  | 1-2-7-9-10-11 | /6 |
| Questions d'appréciation (apprécier)  | 12 | /1 |
| Questions de macroprocessus (compréhension générale)  | 13 | /1 |
| Commentaires: | | /13 |

CORRIGÉ

4^e année-Compréhension de lecture à partir d'un extrait de l'album:

La Tribu qui pue

Texte: Élise Gravel

Illustrations: Magali Le Huche



Avant la lecture

1. Quelles sont les différences entre les enfants et les adultes? Explique ta réponse en présentant au moins deux différences.



Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les enfants dépendent des adultes tandis que les adultes sont indépendants. Les enfants vont à l'école tandis que les adultes travaillent.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

2. Crois-tu que tu pourrais vivre dans un monde sans adultes? Explique ta réponse en une phrase complète.

Réponse personnelle de l'élève.



Sa réponse à cette question lui permettra de relier ses connaissances à l'information contenue dans le texte. En effet, la lecture de l'extrait lui permettra de comprendre que la

Tribu qui pue vit sans adultes.

-1-

Tu connais les enfants de la Tribu qui pue? Ils vivent dans les bois, de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins. Tu sais, près de la carcasse de l'avion qui s'est écrasé en 1938.

-2-

Ils ont un campement très chouette, composé de petites cabanes de branches dans les arbres qui ressemblent à des nids d'oiseaux. Ils n'ont pas besoin d'adultes: ils sont débrouillards!



Regarde: les grands savent pêcher et les plus petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

-3-

Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes...des casseroles avec des boîtes de conserve, et ils apprennent à lire en déchiffrant les ingrédients sur les sacs de chips.

-4-

Le reste des déchets, ils les mettent dans une espère de grand trou qu'ils appellent «le dépotoir». C'est aussi ce trou qui leur sert de, hum, de toilettes, tu vois?

-5-

Les enfants de la Tribu qui pue ne prennent jamais de bain, c'est pour ça qu'on les appelle comme ça, mais on s'en fout un peu, qu'ils puent, parce que personne n'est là pour les sentir à part les animaux. D'ailleurs, les animaux c'est leurs copains. Ce grand garçon aux cheveux rouges, Laurent qu'il s'appelle, il a apprivoisé deux canards. Et Lucie, là, avec les tresses, elle a toujours une couleuvre sur l'épaule. T'as déjà senti une couleuvre? Ça pue encore plus qu'un enfant sale.

-6-

La chef de la Tribu, c'est cette toute petite fille, Fanette Ducoup. Elle a l'air de rien comme ça, mais c'est grâce à elle si les enfants de la Tribu qui pue sont toujours là au moment où on se parle. C'est elle qui a empêché Yvonne Carré de les capturer il y a quelques années.

Pendant la lecture

3. Où s'est écrasé l'avion en 1938?

L'avion s'est écrasé de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins.



Il s'agit d'une inférence logique qui découle du texte. L'auteur mentionne que la Tribu vit de l'autre côté de la montagne des Grands-Pins, près de la carcasse de l'avion. L'élève doit déduire que la carcasse de l'avion est, elle aussi, près de la montagne des Grands-Pins.

4. Pourquoi l'auteure compare-t-elle les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux?



L'auteure compare les cabanes des enfants à des nids d'oiseaux parce que les cabanes sont perchées dans les arbres, tout comme les nids d'oiseaux.
Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.

5. Nomme deux exemples qui démontrent que les enfants de la Tribu sont débrouillards.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Les grands savent pêcher et les petits cueillent des baies et des têtes de violon. Ils savent faire des feux, trouver des sources d'eau potable et s'orienter grâce aux étoiles.

Il s'agit de microsélection de l'information contenue dans le texte. Cette question s'apparente aussi aux processus d'intégration puisque l'élève doit effectuer des inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils sont effectivement débrouillards.



6. Dans quel type de climat vivent les enfants de la Tribu qui pue? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.

Plusieurs réponses possibles. Exemple: Les enfants de la Tribu qui pue vivent dans un climat chaud, semblable à l'été. En effet, ils vivent dans des cabanes de branches dans les arbres et cueillent des baies et des têtes de violon, ce qui serait impossible dans un autre type de climat.

Il s'agit d'une inférence pragmatique fondée sur les connaissances de l'élève.



7. Selon toi, qui sont les imbéciles du village?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui sont les imbéciles du village.



8. Est-ce que les enfants de la Tribu prennent soin de l'environnement? Explique ta réponse à l'aide un argument.

Plusieurs réponses possibles. Exemples: Ils récupèrent les déchets que les imbéciles du village jettent dans la rivière: ils se font des ballons de soccer avec des sacs d'oignons remplis de feuilles mortes.

Il s'agit d'inférences pragmatiques pour vérifier si ce que font les enfants de la Tribu démontre qu'ils prennent effectivement soin de l'environnement.



9. Crois-tu que la façon dont les enfants apprennent à lire est efficace? Explique ta réponse en une phrase complète.

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. Ainsi, pour répondre à cette question il comparera sa façon d'apprendre à lire avec celle de la Tribu.





10. Selon toi, pourquoi Yvonne Carré voulait-elle capturer les enfants il y a quelques années?

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire qui est Yvonne Carré.

Après la lecture

11. Crois-tu que les enfants de la Tribu qui pue peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois? Explique ta réponse à l'aide d'un argument.

Réponse personnelle de l'élève.

Il doit prédire si les enfants de la Tribu peuvent vivre encore plusieurs années dans les bois et expliquer sa réponse. Sa prédiction se fondera sur la situation et le caractère des personnages. L'élève peut également fournir une réponse affective en s'identifiant aux personnages, et à la situation dans laquelle ils vivent pour expliquer sa réponse.



12. Aimerais-tu vivre dans cette Tribu? Explique ta réponse à l'aide de deux arguments.

Réponse personnelle de l'élève.

Il s'agit donc d'une réponse affective qui se fonde sur la situation présentée dans l'extrait.



13. Quelle est l'idée principale du 6^e paragraphe?

Plusieurs réponses possibles. Exemple: La chef de la Tribu, Fanette Ducoup, a empêché Yvonne Carré de capturer les enfants il y a quelques années.

L'idée principale est implicite alors elle doit être inférée à partir des informations contenues dans l'extrait. Elle amène l'élève à comprendre l'information la plus importante que l'auteur veut nommer.



Réalisation: Aurélie Bernier, Université de Sherbrooke

Crédits

- Police:



- Fonds de pages:

